



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
UMA HISTÓRIA COMPARADA DE BRASIL E CUBA (2013-2015)**

São Cristóvão–SE
Fevereiro de 2019

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
UMA HISTÓRIA COMPARADA DE BRASIL E CUBA (2013-2015)**

Tese apresentada à banca de avaliação, como requisito para a aprovação no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientador: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard.

Área de Concentração: História, Política e Sociedade.

São Cristóvão–SE

Fevereiro de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

ANA LUIZA ARAÚJO PORTO

**LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
UMA HISTÓRIA COMPARADA DE BRASIL E CUBA (2013-2015)**

Aprovada em: ____/____/____.

Tese apresentada como requisito para a aprovação no
Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe à seguinte
Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dilton Candido Santos Maynard
(Orientador - Universidade Federal de Sergipe - UFS)

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
(Membro interno - Universidade Federal de Sergipe - UFS)

Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso
(Membro interno - Universidade Federal de Sergipe - UFS)

Prof. Dr. Antonio Manoel Elíbio Junior
(Membro Externo - Universidade Federal da Paraíba - UFPB)

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
(Membro Externo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

A Luiz Inácio Lula da Silva, uma singela
homenagem a um grande brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Penso que escrever os agradecimentos é o único espaço informal desta Tese de Doutorado, no entanto não é um momento de menor responsabilidade, já que um percurso como esse, ainda que seja solitário, não é possível sem a contribuição e o trabalho de muitas pessoas.

Devo iniciar agradecendo ao meu orientador, o Professor Dr. Dilton Cândido Santos Maynard, pela dedicação, pela seriedade, pelo compromisso e pela ética. Sem sua dedicação, esta Tese jamais teria sido possível. O Grupo de Estudos do Tempo Presente é uma joia rara na Universidade Federal de Sergipe. Vida longa ao GET...

Agradeço imensamente ao Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, por me permitir o exercício de um direito, concedendo-me afastamento para capacitação por quatro anos. A alegria dos meus colegas de trabalho sempre me renovou nos momentos de agonia durante esse processo. Meus colegas de trabalho foram grandes incentivadores deste trabalho.

Agradeço também à minha família, Fátima, Aline e Edileuza, sobretudo por aceitar minha constante ausência. Ao meu pai, Arlindo (*in memoriam*), eu dedico meu amor pela Educação, pois ele me fez professora sem ter a menor noção disso. Prometo me fazer mais presente de agora em diante.

Aos irmãos com que a vida me presenteou, Irani Neves e Rodrigo Costa, foram eles que mais me ouviram falar deste trabalho. Não tenho palavras para agradecer pela infinita paciência de tolerar todas as minhas ansiedades.

Dos presentes que o Doutorado me trouxe, a família de Nathalia Alem e Ricardo Ribeiro foi dos melhores. Mais do que uma casa, ganhei um lar em Aracaju, na companhia de Ricardo e Luisa, e também na Bahia, junto com Nathalia e Tales.

Não posso deixar de registrar os primeiros incentivadores do projeto de seleção que foram Marta Margarida Lima e Lucas Victor, obrigada por todo o incentivo. Registro também a contribuição com leitura e arguição feita pelos professores Rossana Gaia e Osvaldo Maciel às vésperas da seleção, vocês foram fundamentais.

Da turma do Doutorado guardarei boas recordações, em especial dos colegas Carlos, Socorro, Livia e Clotildes. Vocês foram bons parceiros nos momentos de agonia e também de descontração.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida ao meu trabalho, com destaque especial aos meus professores Sônia Meire, Marizete Lucini, Itamar Freitas, Edmilson Menezes e Neide Sobral.

As contribuições da banca de qualificação foram essenciais para o caminhar desta tese. Sou muito grata aos professores Rafael Pinheiro de Araújo, José da Costa D'Assunção Barros e Margarida Maria Dias de Oliveira pela leitura atenta do meu trabalho.

De Cuba, guardo muito aprendizado. Agradeço a todas as instituições públicas que abriram espaço para que eu realizasse minha pesquisa, em especial a Biblioteca Nacional José Martí, a Biblioteca da Universidade de Havana e o Colégio São Gerônimo de La Habana. Os amigos Caridad Isabel e Cristóbal Hernandez são joias raras que ganhei.

De Recife, agradeço a torcida dos queridos Juliana, Humberto, Emília, Raquel, Maurício, Pablo, Karlene, José Brito e Ellen.

Fernando Caldas, Valquíria Novaes e Diogo Lira, obrigada por tudo.

Agradeço também à banca de defesa pela contribuição para a versão final desta Tese: professores Joaquim Tavares da Conceição, Livia de Rezende Cardoso, Antonio Manoel Elíbio Júnior e Margarida Maria Dias de Oliveira.

Encerro com um agradecimento especial aos amigos que tantas vezes me acolheram em Aracaju e tornaram minha estadia sempre mais alegre e tranquila, Alciene, João, Simone, Silvânia, Val, Lane, Robson e Juliano. Amigos para uma vida inteira...

RESUMO

Nesta tese, realizamos uma investigação com os livros didáticos de História utilizados na modalidade de ensino de nível médio de escolas públicas, situando-se teórica e metodologicamente nos marcos da História Comparada a partir do estabelecimento de comparação entre a escrita didática da História no Brasil e em Cuba no que tange à construção dos conceitos históricos. A comparação se deu entre as dezenove coleções brasileiras do PNLD 2015 e a coleção cubana que estava em uso no ano de 2015. A justificativa para a comparação entre Brasil e Cuba se fez necessária a partir da relação que o Brasil vem desempenhando na América Latina nas últimas duas décadas. Da História Comparada, utilizamos as contribuições fundacionais de Marc Bloch quando defende a Comparação como estratégia metodológica para perceber semelhanças e diferenças entre realidades nacionais distintas. Nesse sentido, as aproximações entre Brasil e Cuba se dão no fato de que ambos foram colônias de países europeus, utilizaram mão de obra escrava e foram os últimos países do continente a abolir a escravidão. Os afastamentos entre os dois países se dão nas diferenças entre os regimes políticos vivenciados atualmente. Apropriamo-nos das contribuições teóricas de Peter Lee e Hillary Cooper para ler nossas fontes, associando a nomenclatura cunhada pelos dois autores acerca do que seriam os conceitos históricos que se subdividem em conceitos substantivos e conceitos meta-históricos. Esta tese se compõe de cinco partes: uma introdução, três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, caracterizamos o livro didático brasileiro e as políticas públicas que o envolvem, como também inventariamos as pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil. No segundo capítulo, caracterizamos o livro didático cubano e a educação cubana, dando destaque para a escola pré-universitária. O terceiro capítulo seguiu com a análise e a comparação dos conteúdos conceituais substantivos e meta-históricos nos livros didáticos de História. Foram analisados quatro conceitos históricos: três conceitos substantivos e um conceito meta-histórico. Analisamos os seguintes conceitos substantivos: a Revolução Russa de 1917; a Revolução Cubana de 1959; e a América Latina no Tempo Presente. O conceito meta-histórico que foi analisado refere-se a fontes e documentos históricos. A partir da análise empreendida, construímos a História Comparada da escrita didática da História no Brasil e em Cuba. Concluimos que, enquanto o Brasil convive com uma diversidade de análises históricas na escrita didática, em Cuba essa pluralidade não é possível, o que pode ser explicado pelo fato de que em Cuba a disciplina História se situa como uma das estratégias de formação num país que tem seu processo histórico marcado pelas lutas por independência e soberania política.

Palavras-chave: Livros Didáticos de História. Escrita Didática. Brasil. Cuba. Ensino Médio. Conceitos Históricos.

RESUMEN

Esta tesis realiza una investigación con los libros didácticos de Historia utilizados en la modalidad de enseñanza de nivel medio de escuelas públicas. Se sitúa teórica y metodológicamente en los marcos de la Historia Comparada a partir del establecimiento de comparación entre la escritura didáctica de la Historia en Brasil y en Cuba en lo que se refiere a la construcción de los conceptos históricos. La comparación se dio entre las diecinueve colecciones brasileñas del PNLD 2015 y la colección cubana que estaba en uso en el año 2015. La justificación para la comparación entre Brasil y Cuba se hizo necesaria a partir de la relación que Brasil viene desempeñado en América Latina en las últimas dos décadas. De la Historia Comparada nos utilizamos de las contribuciones fundacionales de Marc Bloch, cuando éste defiende la comparación como estrategia metodológica para percibir semejanzas y diferencias entre realidades nacionales distintas. En ese sentido, las aproximaciones entre Brasil y Cuba se dan en el hecho de que ambos fueron colonias de países europeos, utilizaron mano de obra esclava y fueron los últimos países del continente en abolir la esclavitud. Los alejamientos entre los dos países se dan en las diferencias entre los regímenes políticos vivenciados actualmente. Utilizamos de las contribuciones teóricas de Peter Lee y Hillary Cooper para leer nuestras fuentes, asociando la nomenclatura acuñada por los dos autores acerca de lo que serían los conceptos históricos que se subdividen en conceptos sustantivos y conceptos meta-históricos. Esta tesis se compone de cinco partes: una introducción, tres capítulos y las consideraciones finales. En el primer capítulo caracterizamos el libro didáctico brasileño y las políticas públicas que lo envuelven, como también inventariamos las investigaciones sobre libros didácticos de Historia en Brasil. En el segundo capítulo caracterizamos el libro didáctico cubano y la educación cubana, dando destaque a la escuela preuniversitaria. El tercer capítulo siguió con el análisis y la comparación de los contenidos conceptuales sustantivos y meta-históricos en los libros didácticos de Historia. Se analizaron cuatro conceptos históricos: tres conceptos sustantivos y un concepto meta-histórico. Analizamos los siguientes conceptos sustantivos: la Revolución Rusa de 1917; la Revolución Cubana de 1959; y América Latina en el tiempo presente. El concepto meta-histórico que se analizó se refiere a las fuentes y documentos históricos. A partir del análisis hecha, construimos la Historia Comparada de la escritura didáctica de la Historia en Brasil y en Cuba. Concluimos que, mientras Brasil convive con una diversidad de análisis históricos en la escritura didáctica, en Cuba esa pluralidad no es posible. Lo que puede ser explicado por el hecho de que en Cuba la disciplina Historia se sitúa como una de las estrategias de formación en un país que tiene su proceso histórico marcado en las luchas por independencia y soberanía política.

Palabras clave: Libros Didácticos de Historia. Escritura didáctica. Brasil. Cuba. Enseñanza Media. Conceptos Históricos.

ABSTRACT

This thesis investigates didactic books of History which are used in the High School level of public schools. It is positioned theoretically and methodologically in the marks of the Comparative History from the comparison between the didactic writing of the History of Brazil and Cuba in what concerns to the construction of historical concepts. The basis of comparison were the nineteen brazilian collections of the 2015's PNLD and the cuban collection in use at the same year. The reason for choosing Brazil and Cuba comes from the role performed by Brazil in the latest two decades, in Latin America. From Comparative History, we utilized the founding contributions of Marc Bloch, in which he defends the comparison as a methodological strategy to perceive similarities and differences between distincts national realities. The approach between Brazil and Cuba lies in the fact that both were colonized by european countries, had slave labor and were the last countries of the continente to abolish slavery. The distance between the two countries lies in the distinctions of their current political regimes. We appropriated the theoretical contributions of Peter Lee and Hillary Cooper to help us reading our sources, associating the nomenclature coined by the two authors regarding to what would be the historical concepts, which subdivide in substantive and metha-historical concepts. This thesis is composed by five parts: an introduction, three chapters and the conclusion. In the first chapter we describe the brazilian didactical book and the public policies that evolve it; we also did the inventory of the researches about didactical books of national History. In the second chapter we characterized the cuban didactical book and the cuban education, emphasizing the pre-universitary school. The third chapter proceeded the analysis and comparison of the substantives and metha-historical conceptual contents in the didactical books. We analyzed four historical concepts, three substantive concepts and one metha-historical concept. We examined the following substantive concepts: The Russian Revolution of 1917; The Cuban Revolution of 1959; and Latin America in the Present Time. The metha-historical concept refers to the sources and historical documents. As of the undertaking analyzis, we composed the Comparative History of the didactic writing of Brazil and Cuba's nationals histories. We concluded that, while Brazil has a diversity of historical analyzis on the didactic writing, this plurality is not possible in Cuba. This might be explained by the fact that, in Cuba, the discipline History is one of the formation strategies in a country which has its historical process marked by the struggle for independence and political sovereing.

Keywords: Text Books of History. Didactic Writing. Brazil. Cuba. High School. Historical Concepts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Capa do Guia PNLD 2015 Ensino Médio História.....	69
Figura 02. Capa do Volume 1 da Coleção História para o Ensino Médio (Editora Saraiva).....	71
Figura 03. Capa do Volume 2 da Coleção Oficina de História (Editora Leya).....	71
Figura 04. Capa do Volume 1 da Coleção História (Editora Saraiva).....	72
Figura 05. Capa do Volume 3 da <i>Coleção História em Movimento</i> (Editora Ática).....	72
Figura 06. Mapa de parte da América Latina.....	74
Figura 07. Capa do Livro <i>História Contemporânea</i> (10º Grau).....	94
Figura 08. Capa do Livro <i>História de América</i> (10º Grau).....	97
Figura 09. Capa do Livro <i>História de Cuba</i> (11º e 12º Graus).....	99
Figura 10. Capa do Volume 3 da <i>Coleção História</i> (Editora Companhia da Escola).....	111
Figura 11. Capa do Volume 3 da <i>Coleção História em Debate</i>	113
Figura 12. Capa do Volume 3 da <i>Coleção História: cultura e sociedade</i>	123
Figura 13. Capa do Volume 3 da <i>Coleção História</i> (Editora Saraiva).....	126
Figura 14. Capa do Volume 3 da <i>Coleção Oficina de História</i>	136
Figura 15. Capa do Volume 3 da <i>Coleção Por Dentro da História</i>	138
Figura 16. Stalin e integrantes do Partido Comunista.....	144
Figura 17. Lênin e Trotsky durante discurso.....	145
Figura 18. Guerrilheiros que participaram do processo revolucionário.....	146
Figura 19. Fidel Castro e Che Guevara.....	146
Figura 20. Discurso de Fidel Castro na Praça da Revolução em Havana.....	147
Figura 21. Mapa sobre confrontos entre alemães e soviéticos na Segunda Guerra Mundial...	148
Figura 22. Mudanças geopolíticas na Europa após a Segunda Guerra Mundial.....	149
Figura 23. Recorte da Lei das Doze Tábuas.....	150
Figura 24. Trecho do livro <i>Ecos da Marselhesa</i> , de Eric Hobsbawm.....	150
Figura 25. A cultura dos sapateiros.....	151
Figura 26. Trecho de um discurso de Fidel Castro.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História nos Anos de 1980...	50
Gráfico 02. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História nos Anos de 1990...	52
Gráfico 03. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História dos Anos 2000.....	54
Gráfico 04. Teses de Doutorado sobre Livros Didáticos de História dos Anos 2000.....	54
Gráfico 05. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História de 2010-2017.....	56
Gráfico 06. Teses de Doutorado sobre Livros Didáticos de História de 2010-2017.....	56

LISTA DE SIGLAS

ALBA - Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América)

ALCA - Área de Livre Comércio das Américas

BM - Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDR - Comités de Defensa de la Revolución (Comitês de Defesa da Revolução)

CELAC - Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos

CGPLI - Coordenação-Geral dos Programas do Livro

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FIFA - Federação Internacional de Futebol Associação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

NAFTA - North American Free Trade Agreement (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio)

NEP - Nova Política Econômica

OEA - Organização dos Estados Americanos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TELESUR - Televisión del Sur (Televisão do Sul)

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNASUL - União de Nações Sul-Americanas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Pensar o livro didático de História.....	15
1.2 Brasil, Cuba e a Educação.....	21
1.3 Comparar em História.....	23
1.4 Sobre a Teoria.....	31
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	41
2.1 A pesquisa acadêmica sobre livros didáticos de História.....	48
2.1.1 <i>Produção de dissertações e teses dos anos de 1980.....</i>	<i>49</i>
2.1.2 <i>Produção de dissertações e teses dos anos de 1990.....</i>	<i>51</i>
2.1.3 <i>Produção de dissertações e teses dos anos 2000.....</i>	<i>52</i>
2.1.4 <i>Produção de dissertações e teses dos anos de 2010.....</i>	<i>55</i>
2.1.5 <i>Balanco da produção acadêmica (1980, 1990, 2000, 2010).....</i>	<i>57</i>
2.2 O PNLD 2015 - Coordenadas gerais.....	64
3 A EDUCAÇÃO CUBANA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	73
3.1 Os Institutos Pré-universitários.....	86
3.2 Livro de História Contemporânea	94
3.3 Livro de História da América.....	97
3.4 Livro de História de Cuba.....	99
4 LIVROS DIDÁTICOS DE BRASIL E CUBA: OS CONCEITOS HISTÓRICOS.....	102
4.1 Conceitos substantivos.....	104
4.1.1 <i>A Revolução Russa.....</i>	<i>104</i>
4.1.2 <i>A Revolução Cubana.....</i>	<i>117</i>
4.1.3 <i>A América Latina no Tempo Presente.....</i>	<i>129</i>
4.2 Conceitos meta-históricos.....	140
4.2.1 <i>Fontes e Documentos Históricos.....</i>	<i>140</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXO I - Fontes documentais de análise.....	165
ANEXO II - Tabelas de produção acadêmica sobre livros didáticos de História no Brasil.....	167
ANEXO III - Ficha de análise dos livros didáticos brasileiros e cubanos.....	180

1 INTRODUÇÃO

1.1 Pensar o livro didático de História

Esta tese se debruça sobre o principal material didático presente nas escolas públicas brasileiras, mais conhecido entre nós como livro didático, material de trabalho de alunos e professores, tratando especificamente da disciplina História e dos livros que são utilizados na modalidade de ensino de nível médio.

Livros didáticos são livros usados no âmbito escolar com múltiplas funções pedagógicas. Eles são utilizados em momentos de ensino e aprendizagem; são usados pelos professores como guia para a organização da aula e como material de formação continuada; servem aos alunos como referência para o estudo individual e para a pesquisa, entre outros usos, traduzindo em alguma medida a tradição escolar e o currículo vigente. A seguir, traremos as definições de livro didático produzidas por estudiosos do tema, a saber: o brasileiro Itamar Freitas de Oliveira, os colombianos Miguel Ángel Gómez Mendonza, Maria Victoria Alzate Piedrahita e Geoffrin Ninoska Gallego Cortez e o francês Alain Choppin.

Itamar Freitas de Oliveira, em seu livro *Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)*¹, constrói uma definição² de livro didático entendendo-o como um artefato que possui uma multiplicidade de características. O livro materializa a disciplina escolar à medida que contém os conteúdos, a natureza temática, as delimitações com as outras disciplinas, as finalidades e prescrições do saber a ser ensinado na escola.

O livro também se encarrega de trazer atividades avaliativas – os chamados exercícios – que seriam responsáveis pela “verificação da aprendizagem”. Ele é um artefato impresso em papel e é escrito de forma linear e sequencial. Compõe-se de autores e editores. Tem unidade temática e é prático do ponto de vista do manuseio tanto para fabricantes e vendedores quanto para leitores. Em última instância, é um produto feito para ser utilizado em situação escolar por alunos e professores.

¹ OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)**. 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

² *Pensado como obra destinada ao aluno e ao professor, são atribuíveis ao artefato, pelo menos, seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada. [...] Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo, predominantemente, alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar* (FREITAS, 2010, p. 242 [grifos nossos]).

Os colombianos Miguel Ángel Gómez Mendonza, Maria Victoria Alzate Piedrahita e Geoffrin Ninoska Gallego Cortez, no livro *Saber y evaluación de libros de texto escolar*³, constroem uma caracterização dos livros didáticos em que enfatizam tanto as qualidades desse artefato cultural quanto as limitações inerentes a ele. Eles definem os livros como tendo imperfeições necessárias, inerentes e contingentes. Afirmam que os livros contêm imperfeições necessárias à medida que precisam respeitar a liberdade dos docentes. Isso porque, se os livros fossem perfeitos, tornariam desnecessária a presença do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às imperfeições inerentes, eles as definem pelo fato de que o livro, ao ser produzido, é um objeto estático com prazo de validade, por veicular um saber do momento em que foi produzido e que será posteriormente superado, e também com limitações ao ter de dar conta, por exemplo, da diversidade cultural de um país.

No que tange às imperfeições contingentes, elas consistem na relação entre a produção dos livros na adequação aos currículos oficiais quando estes sofrem modificações e também no diálogo entre os livros e o saber produzido pela Ciência de referência. Ainda que os autores evidenciem as limitações dos livros didáticos na relação com a precária formação dos professores, não negam a importância desse material didático na montagem e no funcionamento dos sistemas nacionais públicos de ensino.

O francês Alain Choppin (2002), em seu artigo “O historiador e o livro escolar”⁴, analisa os livros didáticos como tema de pesquisa dos historiadores. Ele caracteriza o livro didático como sendo um objeto que se inscreve no âmbito do simbólico, assim como os símbolos nacionais, a exemplo da moeda e da bandeira nacional.

Choppin afirma que os livros didáticos são depositários de um conteúdo educativo que deve ser transmitido às novas gerações, como também portador de valores morais, religiosos, políticos e ideológicos, participando dos processos de socialização e aculturação da juventude. Como material pedagógico, os livros propõem métodos de aprendizagem, estando sujeitos às limitações técnicas de cada época e ao sistema econômico a que estão ligados.

Observando as definições e caracterizações de todos esses estudiosos do tema, entendemos que os livros didáticos são objetos educacionais de usos múltiplos que materializam em alguma medida o currículo vigente e orientam a atividade de docentes e

³ MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, María Victoria Alzate; CORTEZ, Geoffrin Ninoska Gallego. *Saber y evaluación de libros de texto escolar: una herramienta de reflexión y acción*. Pereira, Colômbia: Editorial Papiro, 2009.

⁴ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação da ASPHE/FAE/UFPel*, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

discentes, e, ainda que tenham limitações, são elementos indispensáveis no processo de escolarização. Também podemos concluir que o livro didático é um objeto por demais complexo e nesse sentido afirmamos que os processos que o cercam no Brasil estão entre as principais políticas públicas do governo federal no campo educacional, uma vez que têm trilhado um percurso impulsionado pelo Programa Nacional do Livro Didático⁵ (PNLD) – cujo marco inicial é o ano de 1985, quando o Estado brasileiro deixou de ser coeditor e passou a ser comprador do mais importante material didático, e certamente o único em muitas escolas Brasil afora. A partir do Decreto-lei nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Programa tornou-se política de Estado⁶ e posteriormente teve o *status* revogado pelo Decreto-lei nº 9.098 de 18 de julho de 2017, no governo de Michel Temer.

O Programa Nacional do Livro Didático tem como função balizar e avaliar a qualidade dos livros didáticos que serão utilizados pelas escolas públicas no Brasil, inclusive reprovando os livros que não se enquadram nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Com a redemocratização política e a redefinição do papel do Estado no tocante à oferta e à gerência dos serviços públicos, o Brasil fez a opção por deixar a cargo do mercado editorial privado a incumbência da produção dos materiais didáticos a serem escolhidos e utilizados pelas escolas públicas, mas com a ressalva de terem de seguir prescrições estatais no tocante à elaboração dos livros e passarem por avaliação a partir de critérios estabelecidos pelo Estado.

Em se tratando dos livros didáticos de História, a situação é singular e mais complexa, pois, durante a última ditadura civil-militar vivenciada pelo Brasil, os livros de História eram acusados pelos críticos de serem meros transmissores da “ideologia do Estado ditatorial”, servindo como material de reprodução dos valores ligados à Lei de Segurança Nacional, prevalecendo neles uma História que primava pela memorização e pelo verbalismo.

⁵ Vale ressaltar que este não é o primeiro programa de avaliação de livro didático criado pela República brasileira. Outros programas anteriormente existentes foram estudados por: OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1931-2012)*. **Territórios e Fronteiras** (Online), v. 6, p. 6-18, 2013; LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História ANPUH/Brasil**, São Paulo, v. 24, n. 48. Jul.-dez., 2004; CAIMI, Flávia Eloisa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 54, n. 41, mai/ago., 2016. Também podemos encontrar na página do MEC um breve histórico acerca das políticas estatais de produção de materiais didáticos, conforme disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

⁶ As informações citadas foram obtidas do artigo cuja referência segue: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalie?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRRN, 2014.

Assim, enquanto a historiografia em nível mundial se renovava sob os paradigmas da Nova História Francesa e da História Social Inglesa, e a universidade brasileira tentava avançar na superação de uma História tributária do século XIX, ressignificando os conceitos basilares da Ciência Histórica, reforçávamos na escola uma História permeada de heróis e com forte pendor cívico, de acordo com o que nos aponta Selva Guimarães Fonseca, em seu livro *Caminhos da História Ensinada*⁷, no qual analisa o lugar da disciplina na formação escolar no contexto autoritário.

Nesse sentido, fez-se a opção de – estando o país num processo de redefinição das relações políticas e de reconstrução democrática – os livros apresentarem a narrativa histórica escolar a partir de uma pluralidade de concepções teóricas acerca do que se define como História e seus pressupostos para a cultura escolar, dentro de certas normas prescritas pelo Estado e também em consonância com a legislação que rege o país.

O arcabouço jurídico que ampara a produção, a avaliação e a distribuição dos livros didáticos vai desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, até as leis que regulamentam a LDBEN, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que tratam respectivamente da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Apesar de, no passado, o livro didático estar vinculado de modo claro a projetos antidemocráticos de país e ter um conteúdo declaradamente cívico, a pesquisa mais atualizada sobre ele tem seguido um percurso que já superou a ideia de que o livro didático é mero transmissor de ideologia e superou também aquilo que foi denominado por Margarida de Oliveira (2003) como “historiografia da falta”, em que os livros eram avaliados por aquilo que a comunidade de pesquisadores entendia que faltava quando da elaboração deles, pela ausência de certos temas, pelos erros cometidos na elaboração, ao invés de serem avaliados pelo que efetivamente apresentavam e pelas possibilidades de trabalho que eles suscitavam tanto do ponto de vista da História quanto da Pedagogia.

Ainda que Margarida de Oliveira (2009) reconheça a importância das pesquisas sobre livro didático dos anos de 1970 e 1980, também nos aponta novos horizontes que precisam ser desbravados se de fato temos como objetivo conhecer melhor esse importante objeto da indústria cultural e que ainda é o principal material didático das escolas brasileiras. A assertiva da autora é emblemática do que estamos tratando, e assim ela nos diz:

⁷ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

Num primeiro momento, os trabalhos sobre livros didáticos de História centraram-se nas denúncias de uma “ideologia dominante” contida nestes, da ausência de determinados temas nos mesmos, ou até de tratamentos errados de alguns temas ou fatos pelos autores de livros didáticos. Foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas. Hoje, porém, são necessários novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural podem ser assinaladas como uma amostra desses novos caminhos. É extremamente importante que se estimulem novos caminhos para a pesquisa do livro didático⁸ (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

A tônica das pesquisas atuais procura focalizar a ideia de que o livro didático é um produto da indústria cultural e que exerce uma relação complexa num universo de múltiplos sujeitos, entre os quais podemos citar: autores, editores, indústria, professores, estudantes e a sociedade de maneira mais geral. É no bojo dessa complexidade que todo debate público sobre o livro didático é sempre muito acalorado, vide as frequentes polêmicas amplificadas pela mídia em torno de denúncias de erros conceituais graves e de informações incorretas presentes nos livros que passaram por avaliação governamental e são distribuídos para as escolas públicas mediante escolha⁹ feita pelas próprias escolas.

Em um levantamento feito por Flávia Eloisa Caimi (2013) acerca das teses e dissertações sobre livros didáticos de História realizadas em programas brasileiros de pós-graduação entre os anos de 1998 e 2007 e publicadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a autora constatou que há a prevalência de alguns temas de pesquisa sobre livros didáticos de História, tais como: etnias/pluralidade, análise de conteúdo, linguagens, cidadania, usos do livro didático pelo professor, gênero e História do ensino de História, entre outros.

Ainda segundo a autora, é de se comemorar a diversidade de temas das pesquisas empreendidas, a superação das visões reducionistas e também o nível das análises, no entanto ela aponta algumas lacunas temáticas que devem ser preenchidas pela comunidade de pesquisadores do livro didático de História, de modo a se discutir temas como: livros didáticos regionais, abordagens metodológicas dos livros didáticos de História, peculiaridades da cognição histórica, historiografia do livro didático de História e estudos comparados entre livros nacionais e estrangeiros.

⁸ Um inventário das pesquisas sobre livros didáticos de História está presente no primeiro capítulo desta tese. Nesse inventário, detalhamos as temáticas estudadas dos anos de 1980 ao ano de 2017.

⁹ A escolha dos livros didáticos pelas escolas públicas está ameaçada pelo Decreto-lei nº 9.098 de 18 de julho de 2017 do governo de Michel Temer, que coloca a possibilidade de que eles sejam escolhidos pelas Secretarias de Educação.

Diante da necessidade de entender o lugar do livro didático de História no contexto de reformulação da escolarização básica brasileira, com foco no Ensino Médio e com o intuito de contribuir para o aprofundamento dos estudos nesse campo de pesquisa, tem-se como propósito nesta tese uma História Comparada da escrita didática da História no Brasil e em Cuba, observando como os livros didáticos trabalham a construção dos conceitos históricos e de que maneira isto se relaciona com o papel dos Estados brasileiro e cubano nas políticas públicas de educação, definindo, assim, os critérios que balizam a escrita didática da disciplina e a prescrição de conteúdos.

É necessário salientar que a motivação para esta tese surgiu de minha prática profissional como docente no Instituto Federal de Alagoas, uma Escola de Educação Profissional, lecionando a disciplina História no Ensino Médio Integrado¹⁰. O cotidiano de trabalho com o livro didático de História e a maneira como os docentes na escola utilizavam ou não o livro como suporte pedagógico foram motivos de inquietação constante, sobretudo pela pouca atenção por parte de muitos docentes que não alcançavam a importância dessa que é uma das principais políticas públicas de Educação dos nossos dias no Brasil.

O interesse também foi estimulado pela participação como parecerista na equipe avaliadora do PNLD 2015 da área de História, que tinha como premissa avaliar os livros didáticos referentes ao Ensino Médio.

Se hoje nosso olhar está sendo educado para pensar o livro didático de História como objeto de pesquisa, é porque de algum modo ele já estava em nossos horizontes de reflexão no cotidiano docente, inclusive levando sempre em conta os guias das avaliações estatais na hora da escolha coletiva do livro didático a ser utilizado pela escola.

Apesar de seu caráter histórico profissionalizante e de formação voltada com muita ênfase para o mercado de trabalho, o que tem gerado críticas contumazes a essa formação por aqueles que defendem um ensino que integre as disciplinas propedêuticas e a formação profissional, as Escolas de Educação Profissional da rede federal despontam hoje como local de importante diálogo acerca das políticas públicas para o Ensino Médio – o que acaba por dar espaço a discussões no campo das disciplinas escolares, sobretudo no papel das Ciências

¹⁰ Nos Institutos Federais de Educação, tem-se a modalidade do Ensino Médio Integrado, que consiste na oferta de cursos de nível médio integrado à formação profissional. Com a Reforma do Ensino Médio, haverá modificação nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, e a proposta de integração certamente ficará comprometida, à medida que os alunos deverão optar por um itinerário formativo ao invés de estudar todas as disciplinas propedêuticas. Considerando que a formação profissional exige sobretudo os saberes das disciplinas da área das Ciências Exatas, não é difícil imaginar qual será o itinerário formativo escolhido pelos alunos, o que acabará comprometendo seriamente a formação dos jovens ao não estudarem os componentes curriculares das Ciências Humanas, com destaque para a História.

Humanas numa escola de formação profissional, denotando as possibilidades de reflexão no campo do Ensino da História nesse cotidiano de trabalho.

Devemos mencionar também o fato de que pensar um objeto do campo do Ensino de História, que é onde se situa o livro didático, fora do exercício profissional numa universidade e estudá-lo num programa de Pós-Graduação em Educação e não de História, numa área de pesquisa nomeada ***História, Política e Sociedade***, nos traz maior liberdade, à medida que não somos “obrigados” a tratar de temas cristalizados pela historiografia acadêmica, que tem sido em certa medida refratária a reflexões sobre a História escolar. Nossa opção pela área do Ensino de História é antes de mais nada uma opção política e um compromisso com nossa atuação numa escola de Educação Profissional.

Esta tese dará uma contribuição aos debates nesse campo de pesquisa e dialogará com os estudos já desenvolvidos por Circe Bittencourt (1993), Kazumi Munakata (1997), Décio Gatti Jr. (2007), Margarida Maria Dias de Oliveira (2009), Paulo Knauss (2009), Flávia Eloisa Caimi (2013), Itamar Freitas de Oliveira (2013), Edilson Chaves (2015) e outros pesquisadores acerca da análise dos livros didáticos e das políticas públicas de livros didáticos de História no Brasil e em outros países.

1.2 Brasil, Cuba e a Educação

Diante do exposto, fica a indagação do porquê de também investigar um outro país e não focar nossa análise apenas no Brasil, o que pode ser justificado pela iniciativa de realizar um estudo comparado entre Brasil e Cuba que se sustenta na presença que Cuba vem tendo no debate público brasileiro.

Desde as Jornadas de Junho de 2013¹¹, o Brasil tem sofrido uma reviravolta conservadora que em alguma medida culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. As Jornadas de Junho foram movimentos difusos que se iniciaram com uma pauta contra o aumento das passagens de ônibus urbanos e ampliaram a reivindicação, de modo a exigir saúde e educação padrão FIFA (Federação Internacional de Futebol). Mesmo que houvesse outras reivindicações, essas foram as que mais tiveram espaço na mídia e trouxeram um profundo desgaste político para o poder executivo tanto nacional quanto estadual e municipal.

¹¹ As Jornadas de Junho de 2013 aconteceram sobretudo nas capitais brasileiras e acabaram por se caracterizar como manifestações políticas com uma pauta generalista que ao final resultou na queda da popularidade do governo de Dilma Rousseff.

Ainda que a pauta de reivindicações se dirigisse aos diversos entes federados, foi o governo federal quem experimentou o maior revés com os protestos. Mesmo abalado, o governo de Dilma Rousseff conseguiu se reeleger no ano seguinte, no entanto não voltou a recuperar a popularidade de que até então gozava quando do início dos protestos.

Como uma das respostas aos protestos, o governo federal criou o *Programa Mais Médicos*¹², que visava a atender com saúde básica uma parcela considerável da população brasileira usuária dos serviços públicos. Entre as estratégias do programa estava a contratação de médicos, sendo que boa parte deles era de médicos cubanos através de convênio firmado com a Organização Pan-Americana da Saúde.

Quando da chegada das missões médicas cubanas para atuar no programa¹³, o governo brasileiro passou a ser acusado da tentativa de impor ao país o regime comunista cubano. Frases como “Vai para Cuba” ganharam a cena pública no Brasil todas as vezes que alguém saía em defesa das políticas de redução das desigualdades sociais dos governos de Lula e Dilma. Mas por que tanta virulência contra um pequeno país do Caribe do qual sabemos tão pouco?

As políticas de distribuição de renda levadas a cabo pelos governos de Lula e Dilma permitiram um aumento exponencial do consumo da chamada classe C¹⁴, o que causou um mal-estar sobretudo à classe média¹⁵. Incomodada por ter de dividir aeroporto, universidades e concursos com a classe C, a classe média – alimentada pela mídia – iniciou um movimento contrário ao governo que se materializou em organizações como Revoltados Online e Movimento Brasil Livre (MBL), que pediam inclusive a volta da Ditadura Militar. Esses movimentos foram essenciais no apoio à derrubada do governo de Dilma Rousseff.

Na verdade, longe de serem governos comunistas e imitarem o governo cubano, os governos de Lula e Dilma estiveram pautados nos marcos do capitalismo e o que fizeram na verdade foi induzir um maior alinhamento com os países latino-americanos, com vistas ao incremento das relações econômicas entre os países.

¹² O programa foi criado pela Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/59441-programa-mais-medicos>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

¹³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada detalha como se deu o processo de implantação do Programa Mais Médicos no Brasil e os conflitos decorrentes da chegada dos médicos cubanos ao país. Informações disponíveis em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3023:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 04 jan. 2019.

¹⁴ De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a chamada classe C ou nova classe média representava 53% da população brasileira em 2012. Informação disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15558>. Acesso em: 04 jan. 2019.

¹⁵ Jessé Souza analisa o comportamento da classe média brasileira em: SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

A partir da inquietude da vida pública brasileira desde 2013, que trouxe Cuba para o centro do debate, tive a oportunidade de visitar a ilha em janeiro de 2014, o que trouxe um olhar que me desafiava a entender esse pequeno país do Caribe. Desde a primeira visita, acompanhei as mudanças políticas derivadas do anúncio do restabelecimento das relações diplomáticas entre Cuba e Estados Unidos – ocorrido em dezembro de 2014. Estive em Cuba em momentos importantes da vida política e econômica da ilha: a ocorrência da II Cúpula da Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos (CELAC) em janeiro de 2014, a reabertura da Embaixada Americana em agosto de 2015 e a visita do presidente americano Barack Obama em março de 2016.

Nesse sentido, esta tese também se justifica em face das configurações políticas da América Latina e da reaproximação¹⁶ política e econômica do Brasil com os países latino-americanos que vinha se desenhando na última década, em especial com Cuba. Assim, consideramos que se faz necessária a elaboração de uma História Comparada com o intuito de pensar similitudes e dessemelhanças entre realidades nacionais tão distintas.

1.3 Comparar em História

A inspiração e o desafio para a escrita de uma História Comparada vêm das proposições fundacionais de Marc Bloch, sobretudo quando, no texto *Por una Historia Comparada de las sociedades europeas*¹⁷, estimula a produção de Histórias Comparadas e critica os historiadores por se confinarem aos limites nacionais e se negarem a refletir sobre outras realidades. Ele coloca como condição para o ato de comparar que haja alguma similitude entre os fatos a observar e algumas diferenças entre os meios que produzem tais fatos.

Bloch estimula e sugere a produção de Histórias Comparadas motivado pela desconfiança que tomou conta de muitos intelectuais europeus em relação ao nacionalismo exacerbado das primeiras décadas do século XX, o que de algum modo levou no continente à deflagração da Primeira Guerra Mundial.

¹⁶ A relação entre o Brasil e os países latino-americanos, evidenciando aproximações e afastamentos desde o século XIX, foi esboçada no artigo cuja referência segue: CAPELATO, Maria Helena. O “gigante brasileiro” na América Latina: ser ou não ser latino-americano. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem Incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

¹⁷ O texto original é em francês e é de 1928, tendo sido publicado na *Revue de Synthèse Historique*. Ele deriva de uma comunicação apresentada por Marc Bloch no Congresso Internacional de Ciências Históricas, ocorrido em Oslo, em 1928. Utilizamos nesta tese a versão em espanhol, que é de 1963. BLOCH, Marc. **Por una Historia Comparada de las sociedades europeas**. Centro Editor de América Latina, 1963.

Ainda que a História Comparada não tenha sido iniciada por Bloch, é inegável que sua atuação foi indispensável na consolidação desse campo de pesquisa, sobretudo pela definição de critérios na prática historiográfica da História Comparada e também pela publicação da obra *Os Reis Taumaturgos*¹⁸, em que o autor se debruça sobre um rito religioso das monarquias inglesa e francesa na tentativa de entender o desenvolvimento e as especificidades do ritual religioso no espaço de cada país e a partir das influências mútuas entre os dois países.

Assim ele nos justifica a construção dessa obra nos quadros da História Comparada:

Por força das próprias circunstâncias, este ensaio de história política precisou tomar a forma de um ensaio de história comparada, tanto porque a França e a Inglaterra tiveram ambas reis-médicos quanto porque a ideia da realeza maravilhosa e sagrada foi comum a toda a Europa Ocidental. A forma que adotamos talvez tenha sido uma feliz necessidade, caso seja verdade, como acredito, que a evolução das civilizações de que somos os herdeiros só ficará mais ou menos clara se um dia formos capazes de considerá-la fora do quadro demasiado limitado das tradições nacionais (BLOCH, 1993, p. 45).

Bloch aponta que a prática da comparação permite tornar mais claro o entendimento de duas realidades distintas pela possibilidade de perceber as influências mútuas e assevera a limitação de se confinar na análise de uma única realidade nacional.

Ainda de acordo com o autor e observando as similitudes existentes entre Brasil e Cuba, que de algum modo justificam a comparação entre os dois países, podemos afirmar que eles foram colônias de países europeus do século XVI ao século XIX, foram países que usaram mão de obra escrava na monocultura de exportação, foram também os dois últimos países da América a abolir a escravidão e tiveram como desdobramento o debate racial como questão fulcral na cena intelectual pública dos países, tanto no século XIX quanto no século XX, construindo sociedades com forte pendor racista e discriminatório.

Em se tratando da segunda condição posta por Marc Bloch, que são as dessemelhanças, podemos levar em conta as diferenças de regime político que guardam os dois países na atualidade.

Enquanto Cuba ainda afirma publicamente sua filiação ao Socialismo, o Brasil está imerso nas relações capitalistas de produção – o que tem como desdobramento a existência de uma educação escolar privada convivendo com um sistema público de Educação. O mesmo não ocorre em Cuba, onde toda a educação escolar é pública e gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹⁸ BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**: O caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Nesse sentido, identificamos que tanto em parte das escolas do Brasil quanto de Cuba os livros didáticos chegam aos alunos e professores de forma gratuita, mas enquanto no Brasil o governo brasileiro compra os livros de editoras após escolha feita pelas escolas – livros que já passaram por avaliação estatal –, em Cuba, por sua vez, o livro didático é um material de trabalho produzido por uma equipe multiprofissional nomeada pelo Estado cubano, não tendo como intermediário o mercado editorial e não sendo, portanto, uma mercadoria que gera lucro e disputa entre editoras, como é o caso do Brasil.

Claro está, pelas discussões desse campo de pesquisa, que há uma certa reserva à História Comparada como princípio metodológico e como campo historiográfico tanto pela complexidade que acaba por exigir mais habilidade e erudição do historiador quanto porque, na conformação do estatuto científico da História no século XIX, os historiadores se tornaram tributários da ideia de que a História não se repete, o que significa dizer que cada realidade nacional possui um processo histórico único e representa uma particularidade que não se verifica em nenhum outro lugar, não sendo passível de comparação, portanto, com nenhum outro processo histórico.

Além do problema das singularidades históricas, há também reserva entre os intelectuais refratários à História Comparada em função de a comparação entre sociedades distantes no tempo e espacialmente trazer o risco de se cair nas artimanhas do anacronismo que consiste na apropriação e utilização de um modelo que explica uma realidade no entendimento de uma outra realidade com um modelo que não se aplica.

Partindo da possibilidade de ter de lidar com esses dois conceitos como problemas que acompanham a produção da História Comparada, que são a singularidade na História e o anacronismo, aceitamos o desafio por entender que, mesmo num estudo que não seja comparado, quando o historiador se propõe a estudar outra realidade que não a sua, ele se utiliza em alguma medida do comparatismo, pois seu lugar social (CERTEAU, 2002) está sempre demarcado em sua produção científica. Logo, o exercício de evitar o anacronismo deve estar presente no trabalho de todo historiador, independentemente de realizar um estudo comparado ou não.

Ainda que Cuba e Brasil tenham vivenciado seus processos históricos de maneira singular, é inegável que há elementos de aproximação entre essas duas realidades nacionais, como já demonstramos anteriormente. Com efeito, é possível, sim, comparar a escrita didática da História entre os dois países materializada nos livros didáticos.

Por conta disso, apoiamo-nos em Maria Ligia Coelho Prado quando se contrapõe à ideia de que não é possível comparar em História pelas singularidades históricas, validando assim a

importância de pensar comparativamente o Brasil e a América Latina em seu artigo “Repensando a História Comparada da América Latina”¹⁹.

No artigo anteriormente citado, Prado também se ampara em Antonio Nóvoa (apud PRADO, 2005, p. 29), que defende o uso do comparatismo como possibilidade de contribuição nos estudos da área de Educação. É evidente, portanto, que, ainda que haja ressalvas e necessidade de atenção, a comparação como princípio metodológico é aceita e necessária tanto no campo da História quanto no da Educação.

Os estudos comparados também são necessários como forma de superar um distanciamento que temos como brasileiros em relação ao continente americano de colonização hispânica. Distanciamento esse que é uma construção histórica ligada ao modo como as antigas colônias de Portugal e Espanha se tornaram independentes e lidaram com a questão dos regimes políticos instituídos após a independência política das antigas metrópoles.

Também de acordo com Maria Ligia Coelho Prado quando trata desse distanciamento no artigo “O Brasil e a distante América do Sul” (2001), a explicação mais simples para esse afastamento está no fato de termos voltado o olhar para o continente europeu, dando as costas à América Latina. Era o Mundo Atlântico que nos seduzia, com destaque para a França e a Inglaterra.

A autora assevera que a questão tem também duas nuances mais complexas: a construção da Nação com a definição do território nacional e o antagonismo entre Monarquia e República, tendo a implantação do regime republicano se dado tardiamente no Brasil, em comparação com os outros países latino-americanos.

Ainda de acordo com a autora, a historiografia brasileira identificou que a Proclamação da República não se fez no Brasil como contraposição à Monarquia, mas como etapa posterior e necessária, diferindo, portanto, dos outros países latino-americanos. A República foi implantada tardiamente no Brasil, entre outros motivos, porque significava para a nossa elite um perigo, por representar a possibilidade de alteração dos nossos arranjos sociais e políticos.

Uma vez proclamada a República no Brasil, ela não desfez o distanciamento que havia entre nós e a América Latina, e assim nos adverte Prado:

Desse modo, com a República, não se alteraram substancialmente as relações diplomáticas com os demais países da América Latina. Essa posição se coadunava

¹⁹ Na medida em que a história de cada país latino-americano corre paralelamente às demais, atravessando situações sincrônicas bastante semelhantes - a colonização ibérica, a independência política, a formação dos Estados Nacionais, a preeminência inglesa e depois a norte-americana, para ficar nas temáticas tradicionais -, não há, do meu ponto de vista, como escapar às comparações. Em vez de manter os olhos fixos na Europa, é mais eficaz, para o historiador, olhar o Brasil ao lado dos países de colonização espanhola (PRADO, 2005, p. 12).

com a manutenção de um sentimento anti-hispânico bastante acentuado [...]. A República não destruiu as distâncias entre o Brasil e a América Hispânica, pois as diferenças, muito mais que as semelhanças, continuavam a ser destacadas. As visões da distância que nos separava contribuíram para a construção de um imaginário que forjou uma memória transformada em senso comum e que remetia ao passado histórico apresentado como legitimador do presente (2001, p. 146).

Prado conclui o artigo deixando uma reflexão acerca do Mercosul²⁰ que se materializa em uma dúvida: com a construção de uma agenda comum no tocante ao comércio na região, também construiremos parcerias nas relações culturais ao ponto de superarmos as velhas ideias sobre a América Latina? O Mercosul já possui vinte e sete anos, e isso ainda é uma questão a ser encaminhada.

Pensando de maneira ampliada e com o olhar voltado para a nossa década, podemos também citar a redefinição nas relações entre os países em nível mundial, com a ascensão dos BRICS²¹ e a tentativa de construção de uma agenda comum para os países latino-americanos, pensada a partir dos interesses dos próprios países e que puderam ser mais bem apreciadas na ocorrência da II Cúpula da Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos (CELAC), ocorrida em janeiro de 2014, na cidade de Havana, capital cubana, onde o Brasil esteve representado pela presidenta Dilma Rousseff.

Apesar de a imprensa brasileira ter dado destaque²² apenas às inversões brasileiras na construção do Porto de Mariel em Cuba (Havana) com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) de modo negativo, é relevante o protagonismo brasileiro na definição da política econômica da América Latina. Cuba é parceiro primordial por ser um país que historicamente teve destaque como entreposto comercial quando

²⁰ O Mercosul é um bloco econômico criado em 1991 e formado inicialmente por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Hoje todos os países da América do Sul compõem o bloco, seja como membro efetivo ou como membro associado. Mais informações podem ser encontradas na página do bloco disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 31 maio 2017. Também consultamos: RODRIGUES, Bernardo Salgado. Mercosul: 25 anos de avanços e desafios. **Revista NEIBA**, Cadernos Argentina-Brasil, v. 5, n. 1, 2016.

²¹ Os BRICS são um conjunto de países, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que têm como objetivo a formação de um bloco econômico para ter maior influência geopolítica no cenário mundial. A pujança econômica dos países citados os levou ao encaminhamento de pensarem coletivamente uma política econômica para fazer frente sobretudo à União Europeia e aos Estados Unidos. A marca dessa aliança pode ser mais bem visualizada na fundação, em julho de 2014, de um banco de desenvolvimento a ser operado por esses países para o financiamento de projetos de infraestrutura em países pobres e emergentes. Em virtude da instabilidade política brasileira desde o ano de 2015 e das mudanças ocorridas nos rumos da política internacional do país, encontra-se em questão a possibilidade de não permanência do Brasil nesse bloco econômico.

²² O modo como a imprensa brasileira deu destaque à inauguração do Porto de Mariel enquanto secundarizava a participação do Brasil na II Cúpula da Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos pode ser acessado em inúmeros veículos de comunicação. As páginas foram acessadas em 04 de janeiro de 2019, nos endereços que seguem: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/01/presidente-dilma-inaugura-porto-em-cuba-financiado-pelo-bndes.html>>; <<https://noticias.r7.com/internacional/dilma-inaugura-porto-em-cuba-de-olho-em-exportacoes-para-eua-27012014>>; <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,dilma-inaugura-em-cuba-porto-financiado-pelo-bndes,1123400>>; <<https://exame.abril.com.br/brasil/dilma-inaugura-porto-em-cuba-e-anuncia-mais-investimentos/>>.

colônia da Espanha, por se situar numa região geograficamente estratégica para o comércio regional, banhada pelo mar do Caribe.

É necessário também falar da cooperação médica, iniciada no ano de 2014, que os cubanos têm prestado ao Brasil através do *Programa Mais Médicos*. Ainda que inicialmente a recepção brasileira aos médicos cubanos tenha sido lamentável, a chegada de médicos a regiões desprovidas de qualquer assistência básica em matéria de saúde melhorou os índices de saúde básica, e os médicos cubanos têm tido boa aprovação dos usuários²³ do sistema de saúde.

A continuação da vinda de médicos cubanos para atuar no programa não estava assegurada em função da instabilidade nas relações diplomáticas entre o governo cubano e o governo brasileiro, este sob a chefia de Michel Temer, o que acabou redundando, no final de seu mandato, na ruptura do contrato por parte do governo cubano em função de discursos do então candidato à presidência da República Jair Bolsonaro de que reformaria o convênio por completo. As notícias²⁴ de reforma do convênio seguiram depois que Jair Bolsonaro foi eleito.

Debruçando-se sobre os excelentes indicadores de Cuba no que tange à Educação²⁵ e à Saúde²⁶, podemos dizer que são fonte de distinção quando se comparam com os outros países latino-americanos. Apesar de o país conviver com um pesado bloqueio econômico, conseguiu erradicar o analfabetismo desde os anos de 1960, sem mencionar que o país tem uma trajetória histórica peculiar ao contexto latino-americano.

Fica-nos a indagação de como podem ser analisados qualitativamente esses índices quando se pensa especificamente no ensino da História e no lugar que o livro didático ocupa na cultura escolar do país.

Na comparação de experiências educativas em trajetórias históricas tão peculiares, cabe relembra-los François Furet, em seu livro *Oficina da História*, quando o autor afirma que a História

²³ A boa aceitação aos médicos cubanos foi investigada por um coletivo de pesquisadores, conforme referência: COMES, Yamila et al. Avaliação da satisfação dos usuários e da expansividade dos serviços em municípios inscritos no Programa Mais Médicos. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2749-2759, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016000902749&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2019.

²⁴ Notícias disponíveis em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/19/bolsonaro-discursou-na-camara-contra-familias-de-medicos-cubanos-no-brasil-mas-agora-e-a-favor.ghtml>>; <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/11/bolsonaro-fala-em-revalida-presencial-para-medicos-cubanos.shtml>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

²⁵ Um breve resumo do Sistema Nacional de Educação cubano pode ser encontrado no verbete de María Teresa Machado Durán do dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente da UFMG, que se encontra disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=196>>. Acesso em: 31 maio 2017. De acordo com a UNESCO, Cuba é o país da América Latina e Caribe com o maior índice em desenvolvimento educacional. A informação está disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/e-newsletter-education-for-all-in-latin-america-and-the-caribbean/no16-may-2014/nota-habana-03/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

²⁶ Os índices relativos à excelência do Sistema de Saúde cubano estão disponíveis na página da Organização Mundial de Saúde: <<http://www.who.int/countries/cub/es/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

nasceu como disciplina escolar no século XIX e se originou para ser e fazer uma História da Nação. Se isso é verdade e copiamos no Brasil o currículo escolar secundário francês no século XIX, apesar de os dois países terem experiências políticas distintas e regimes de governo diferentes nos dias de hoje, é possível constatar se eles são tributários da mesma tradição que conformou a História como disciplina escolar, inclusive impregnando os currículos dos conceitos relativos ao civismo²⁷?

Entendemos que o Brasil atravessou o século XX numa relação de dependência cultural que legitimava a tradição europeia, conformando desse modo os currículos escolares, enquanto Cuba caminhava no sentido da emancipação, porque afinal de contas a Revolução Cubana (1959) foi iniciada tendo como base os ideais do nacionalismo e só depois se filiou às ideias socialistas (1961), fazendo o país estabelecer relações estreitas com a União Soviética, que só seriam desfeitas com a desintegração deste país no início dos anos de 1990. Embora com sistemas econômicos distintos, os dois países são tributários da mesma tradição cultural que é a cultura europeia ocidental de base ibérica.

É necessário afirmar que as lutas por emancipação²⁸ em Cuba não começaram nos anos de 1950, mas já estavam presentes ao longo do século XIX com a Independência Política²⁹ da Espanha, que se efetuou em 1898, e a luta para se livrar da intervenção militar americana, que se estendeu da independência até 1902.

A tensa relação entre Estados Unidos e Cuba não nasceu com a Revolução de 1959, mas é resultado da política norte-americana de intervenção³⁰ na região desde fins do século XIX –

²⁷ Em Cuba, apoiamo-nos nos estudos de Yoel Cordoví Nuñez, que pesquisa a relação ensino e civismo, e, no Brasil, na tese de Doutorado de Circe Bittencourt, conforme referências. NUÑEZ, Yoel Cordoví. **Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

²⁸ AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Revoluções do Século XX); CIVEIRA, Francisca López; VEJA, Oscar Loyola; LEÓN, Arnaldo Silva. **Cuba y sua Historia**. 2. ed. La Habana: Editorial Félix Varela, 2004; MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

²⁹ Os historiadores cubanos dos primórdios do século XX chamavam as Guerras por Independência Política de Revolução. Nesta tese, para evitar dificuldades na interpretação e confusão entre conceitos e eventos, chamaremos apenas de Revolução os fatos ocorridos que culminaram na tomada do poder em 1959, ficando este evento conhecido como Revolução Cubana de 1959, que se deu sob a liderança de Fidel Castro Ruiz, Ernesto Che Guevara e Camilo Cienfuegos. MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

³⁰ *Os norte-americanos intervieram de tal modo na vida política de Cuba que quando da promulgação da primeira Constituição Cubana recém-independente em 1901, eles impuseram a chamada Emenda Platt, que entre outras coisas incluía um artigo que dava poder aos Estados Unidos de intervenção em Cuba, sempre que os interesses norte-americanos fossem contrariados na ilha, e também a criação de duas bases-navais na ilha, sendo uma delas a Base de Guantánamo, que ainda hoje encontra-se em funcionamento* (CIVEIRA et al., 2004, grifos nossos).

decorrência da *Doutrina Monroe* e da política do *Porrete Grande* (Big Stick), consistindo numa defesa estadunidense da “independência” do continente americano.

Numa análise acerca das relações políticas entre os Estados Unidos e a América Latina, Gerson Moura contextualiza e aponta as diretrizes políticas acerca da *Doutrina Monroe*:

Em 1823, um discurso do presidente Monroe fixou duas diretrizes, conhecidas daí por diante como Doutrina de Monroe. Pronunciada no contexto da restauração monárquica na Europa e das tentativas espanholas de recuperar o poder que perdia em suas colônias americanas, a Doutrina continha duas afirmações fundamentais: 1º) os EUA não permitiriam a recolonização da América pelas potências europeias; 2º) os EUA defenderiam o direito dos povos americanos à autodeterminação nacional (MOURA, 1990, p. 14, grifos nossos).

O autor segue argumentando e expõe que as justificativas para a expansão dos Estados Unidos até o continente se basearam na defesa da expansão da civilização e da democracia como um valor moral, sendo a democracia estadunidense um modelo a ser seguido. Ele afirma que, quando do discurso do presidente Monroe em 1823, ainda não havia por parte do país a possibilidade real de “defesa” do continente, mas uma tentativa de estabelecer seu poderio na região. Vale lembrar que no século XIX o mundo passava por um processo de reconfiguração das relações internacionais, e os Estados Unidos perceberam a possibilidade de ascender como uma potência mundial.

A política do “*Porrete Grande*” se estabeleceu de modo que, quando os interesses americanos foram contrariados, se fez uso da força e da intervenção militar. Essa política durou até os anos de 1930, quando os Estados Unidos tiveram de mudar de estratégia na relação com o continente, orientados a partir da reconfiguração da política econômica em nível mundial, num período que antecedia a Segunda Guerra Mundial, estabelecendo o que ficaria conhecido como “Política da Boa Vizinhança”.

Maria Helena Capelato (2000) afirma inclusive que a reação à política do *Porrete Grande* e da *Doutrina Monroe* se deu de maneira a fomentar a aproximação brasileira dos países da América Latina nos anos de 1930, resultando em projetos de unidade no continente que tinham como um dos princípios o de que os Estados Unidos se comprometessem a não realizar intervenção no continente – como havia acontecido com a Nicarágua.

Na verdade, com a desculpa de proteger o continente americano recém-independente (século XIX) da interferência europeia, os Estados Unidos se converteram em interventores da condução dos rumos políticos e econômicos dos países. O *Porrete Grande* faz referência ao

governo do republicano Theodore Roosevelt³¹, que defendia o direito de os americanos intervirem nos países em defesa dos interesses de seu país.

Faz-se necessário observar que o país que se arrogava ser um modelo de democracia para o continente não se furtou a fomentar golpes de Estado e insurreições sempre que seus interesses fossem contrariados, o que soa como uma fina ironia, já que, segundo José Luis Romero (1986), a democracia americana foi um dos modelos de organização política que inspirou os dirigentes responsáveis pela emancipação política dos países hispanos no século XIX. O modelo americano inspirava os hispanos sobretudo pela conjugação dos princípios republicano e federativo.

Gerson Moura (1990) nos adverte que a instalação de ditaduras nos países latino-americanos jamais mobilizou a intervenção americana, mas sim a contrariedade aos interesses das empresas e capitais norte-americanos nesses países, e sobretudo qualquer tentativa de autonomia por parte dos países não era vista com bons olhos pelos estadunidenses, o que nos ajuda a entender as desavenças e hostilidades entre cubanos e americanos.

Reportamo-nos à relação tensa entre Cuba e Estados Unidos, sobretudo porque a intervenção estadunidense demarcou a educação cubana dos primórdios da República, inclusive dando os rumos na montagem do sistema educacional da ilha.

Retomando a comparação entre Brasil e Cuba, não seria de se surpreender se, mesmo com regimes de governo tão diferentes, os dois países ainda pensassem a História escolar como uma História da Nação, porque afinal de contas revolução e emancipação são utopias criadas pela tradição europeia, da qual tanto brasileiros quanto cubanos são tributários.

Nesse caso, se, apesar de tão diversos, esses dois países fazem ao final uma História da Nação, tem-se desdobramentos, é claro, para a construção da escrita didática da disciplina, o que se apresenta nos conceitos históricos abordados e em como isso se relaciona com os sistemas educacionais dos dois países.

1.4 Sobre a Teoria

A fundamentação teórica que dá sustentação a esta tese foi sendo pensada como uma construção num entremeio de teóricos de áreas distintas. Nossas fontes foram lidas a partir dos

³¹ As informações aqui utilizadas foram encontradas na página do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas no verbete intitulado “Corolário Roosevelt”, da autoria de Luigi Bonafé. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/COROL%C3%81RIO%20ROOSEVELT.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

referenciais teóricos da História Comparada, do Ensino de História, do Livro Didático e da Educação Comparada.

Pensando especificamente a metodologia dos estudos comparados em Educação, é possível afirmar, a partir de Maria Ciavatta³², que essa proposta de pesquisa segue um caminho diverso do da tradição dos estudos comparados de Educação na América Latina, tão em voga, sobretudo, na segunda metade do século XX.

Maria Ciavatta salienta as limitações dos estudos feitos por priorizarem recortes de aspectos qualitativos ou abordagens quantitativas, o que acabou por dar invisibilidade aos processos históricos de desenvolvimento das nações latino-americanas, processos históricos esses que são fundamentais para o entendimento da realidade educacional de cada país na conformação dos sistemas nacionais de ensino.

Nesta tese, tivemos como intenção analisar e comparar a escrita didática da História, levando em consideração o processo histórico dos dois países e inclusive considerando as especificidades no percurso da montagem do sistema educacional de cada país.

Seguindo as assertivas de Lilian Esther Olmos e Carlos Alberto Torres³³, presentes na publicação organizada pela UNESCO em dois volumes, *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*, ao abordarem as teorias do Estado e a relação com a expansão educacional, podemos afirmar que a educação pública de massas foi durante o século XX para a América Latina fator de integração, legitimação de sistemas políticos e modernização dos países, o que nos evidencia a importância de pensar uma História Comparada Brasil/Cuba de modo sincrônico.

Situar o espaço dado à Educação Pública e às políticas relacionadas aos livros didáticos que acompanham a Educação desses dois países é descortinar projetos de sociedade que parecem ser diametralmente opostos. Assim, caminhamos com José D'Assunção Barros, em seu livro *História Comparada*³⁴, no qual o autor incentiva o uso dessa modalidade historiográfica como estratégia para se pensar um duplo campo de observação, como também se educar para um olhar constante acerca das semelhanças e diferenças que marcam trajetórias nacionais distintas.

³² CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

³³ OLMOS, Liliana Esther; TORRES, Carlos Alberto. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxistas e crítica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Volume I. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

³⁴ BARROS, José D'Assunção. **História Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Para José D’Assunção Barros (2014), a comparação se impõe como um método que possibilita iluminar um objeto a partir da referência a outro objeto, mais conhecido e mais palatável ao pesquisador, fazendo uso sempre das analogias, identificando variações, semelhanças e diferenças. O autor nos fala das vantagens de uso dessa modalidade historiográfica:

A vantagem de comparar sociedades contíguas está precisamente em abrir a percepção do historiador para as influências mútuas, o que também o coloca em posição favorável para questionar falsas causas locais e esclarecer, por iluminação recíproca, as verdadeiras causas, inter-relações ou motivações internas de um fenômeno e as causas ou fatores externos. Será importante ainda salientar que, para empreender este caminho da História Comparada que atua sob realidades históricas contíguas – por exemplo, duas realidades nacionais sincrônicas –, o historiador deve estar apto a identificar não apenas as semelhanças como também as diferenças (BARROS, 2014, p. 49).

Entendemos que este estudo comparado traz inteligibilidade à construção da História enquanto disciplina escolar nas duas realidades educacionais nacionais distintas, a brasileira e a cubana, a partir da análise dos livros didáticos.

Ao pensar na centralidade deste trabalho, ela está na análise da escrita didática da História, refletindo sobre a construção dos conceitos históricos que os livros trazem e sobre o lugar que os livros didáticos ocupam na cultura escolar cubana e brasileira.

De acordo com Jörn Rüsen (2011), a verdadeira finalidade do livro didático de História é viabilizar o aprendizado da História. Se o autor está correto, como os conceitos históricos são mobilizados a fim de permitir o aprendizado da História?

No que tange aos referenciais teóricos do Ensino da História, estamos nos amparando na definição de conceitos históricos pensada por Itamar Freitas de Oliveira em seu livro *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)*, quando escreve: “Conceitos históricos são representações mentais (ideias) que têm a função genérica de identificar, descrever e classificar, em síntese, de dar a conhecer os elementos (artefatos, seres e/ou fenômenos) que constituem a experiência humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

Nesse contexto, a necessidade de refletir sobre os conceitos históricos se ampara no fato de que eles são bases da história ensinada e que, uma vez presentes nos livros didáticos, traduzem e interpretam o currículo vigente e acabam por materializar tanto a tradição didática escolar quanto as prescrições e interdições do Estado e da sociedade – no tocante ao que deve ser efetivamente ensinado – e ainda fomentam a construção identitária de adolescentes e jovens, sendo responsáveis em última instância pela formação da consciência histórica.

Apropriamo-nos, diante do exposto, das assertivas de Itamar Freitas de Oliveira quando se refere ao uso dos conceitos históricos e à importância destes para os processos de formação de pessoas, dizendo que:

Não há como tratar de ensino de História sem refletir sobre a natureza dos conceitos, que são ressignificados ao longo da vida. Eles são a matéria prima da disciplina, pois medeiam a leitura do mundo (constituindo proposições), auxiliam na aquisição de novos conceitos e viabilizam a nossa comunicação. Os conceitos, grupos conceituais e as proposições (generalizações ou princípios) que eles viabilizam, repito, são matéria prima da História disciplina escolar. Mas que conceitos devemos selecionar? Que tipo de conceitos podem ser trabalhados no ensino de História? Para essas duas questões a resposta é a mesma: depende das finalidades atribuídas à disciplina que, por sua vez, dependem do perfil humano que se quer cultivar. A seleção de conceitos em História, assim como a escolha da dimensão humana e dos objetos de pesquisa dos historiadores, é uma atividade claramente política. A escolha é sempre balizada pela seguinte questão: que conceitos são mais condizentes com o sujeito e a sociedade que quero construir? (OLIVEIRA, 2010, p. 193).

Ao pensar sobre a definição e as especificidades dos conceitos históricos acima citados, estamos também nos apropriando das contribuições teóricas de Peter Lee e Hillary Cooper para ler nossas fontes, associando a nomenclatura cunhada pelos dois autores acerca do que seriam os conceitos históricos, os quais se subdividem em conceitos substantivos e conceitos meta-históricos.

Segundo Hillary Cooper (2012), podemos dizer que os conceitos substantivos são aqueles que tratam diretamente de eventos, processos, acontecimentos históricos reais, já os conceitos meta-históricos são aqueles que dizem respeito às discussões da História enquanto Ciência, referindo-se aos pormenores do ofício do historiador, dialogando sempre com os métodos de pesquisa, tratando de questões como mudança, evidência, análises, fontes históricas, documentos históricos, sujeitos históricos, causa, efeito, semelhança, diferença, continuidade, validade, interpretação, processo.

De acordo com Peter Lee, por sua vez, a importância de pensar os conceitos meta-históricos reside no fato de que, à medida que os estudantes se apropriam do instrumental teórico vivenciado pelos historiadores em seu cotidiano de trabalho, aqueles estarão habilitados a se orientar no tempo – o que é um dos objetivos fundamentais do aprendizado em História. Tão importante quanto o aprendizado das grandes narrativas pelos estudantes é o aprendizado dos conceitos basilares ao ofício do historiador.

A escolha dos conceitos substantivos e meta-históricos materializados na escrita dos livros didáticos foi pensada a partir da necessidade de dar inteligibilidade aos projetos de formação de pessoas em questão – que, conforme evidenciou Itamar Freitas de Oliveira (2010),

é sempre uma atividade política –, nesse caso, de adolescentes e jovens, tendo por consequência a formação de uma consciência histórica avançada. Partimos, assim, da ideia de que os saberes de referência, uma vez didatizados, têm especificidades que devem orientar a ação dos sujeitos em formação.

Ao se apropriar do aporte teórico citado anteriormente, na análise dos conceitos históricos, sobretudo meta-históricos, caminhamos também dialogando com os conceitos históricos definidos como fundamentais à escrita didática no Brasil para o Ensino Médio, prescritos pelo Estado e explicitados no Edital de Convocação PNLD 2015³⁵ e no Guia do Livro Didático 2015³⁶.

Foi importante seguir na análise dos conceitos históricos dos livros didáticos em comparação com os conceitos prescritos pelo Estado como tentativa de entendermos até que ponto os livros traduzem as políticas oficiais estatais, sem mencionar o fato de que os conceitos históricos prescritos pelo Estado são definidos em certa medida por um relativo consenso entre o Estado, os pesquisadores do ensino de História e a área de História acerca daquilo que é fundamental para ser trabalhado quando da construção dos currículos e da elaboração dos livros didáticos.

Devemos lembrar, também, que o Brasil em nível médio não prescreve conteúdo de maneira explícita em suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio³⁷, nem faz essa exigência quando da elaboração dos critérios de avaliação presentes nos editais do Programa Nacional do Livro Didático³⁸. No entanto, há uma tentativa de prescrição de conteúdo com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a qual se encontra

³⁵ O Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015 explicita todos os critérios que devem ser seguidos pelas editoras para a participação no processo de avaliação estatal, conforme disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

³⁶ O Guia do Livro Didático pode ser encontrado no site do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 14 set. 2018.

³⁷ Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 2012, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 2006, não prescreverem conteúdos na área de História de modo explícito e direto, à medida que as diretrizes de 2012 instituem o ENEM como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM torna-se progressivamente meio de acesso à Educação Superior e prescreve conteúdos, podemos inferir que há uma prescrição de conteúdos para os currículos do Ensino Médio de modo indireto. A fim de observar os conteúdos prescritos pelo ENEM, é possível acessá-los a partir do Edital Nº 10, de 14 de abril de 2016 (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2016), disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

³⁸ Nesta tese, em relação aos documentos oficiais (legislação) brasileiros que balizam a avaliação do livro didático a ser utilizado pelas escolas públicas, teremos como foco o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI do PNLD 2015 e o Guia do Livro Didático História PNLD 2015.

em elaboração e será um dos eixos definidores do novo projeto de Ensino Médio outorgado pela Lei 13.415/17.

Ainda que não haja prescrição de conteúdo, há sim definição dos conceitos³⁹ que devem estar presentes quando da elaboração dos livros, o que pode ser verificado no Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI do PNLD 2015, que estabelece os critérios eliminatórios específicos para a disciplina História.

Em se tratando de Cuba, além de adotar uma única coleção de livros didáticos produzida por uma equipe de professores ligados ao Ministério da Educação do Estado cubano, que será utilizada em toda a ilha, o país define de modo muito explícito qual deve ser a orientação teórico-pedagógica⁴⁰ a ser seguida pelos professores, inclusive estabelecendo a concepção dialético-materialista como a teoria explicativa que deve subsidiar o trabalho do professor desse nível de ensino, enfatizando o conceito de revolução como um dos fios condutores de explicação da História do país e o Socialismo como sistema social, econômico e político preferencial na construção de uma sociedade justa e igualitária, tendo sido o capitalismo a causa dos problemas do povo cubano desde os tempos em que o país era Colônia da Espanha.

A leitura das fontes teve como pano de fundo pensar o papel dos Estados brasileiro e cubano na criação e condução das políticas públicas de Educação que acabaram por influenciar a organização escolar, a conformação da disciplina História, a prescrição de conteúdos e a escrita didática da disciplina.

Quanto à questão metodológica – considerando que o método em História⁴¹ se articula nos procedimentos da heurística, da crítica e da interpretação ou análise –, podemos afirmar que este trabalho deu mais um passo no que se refere especificamente ao procedimento da Comparação.

³⁹ Estão presentes no Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI do PNLD 2015 os conceitos de: história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção e narrativa.

⁴⁰ As orientações acerca dos objetivos e conteúdos do ensino da História na Escola Pré-Universitária cubana (Nível Médio Superior) estão presentes no livro: PENDÁS, Horacio Díaz. **Objetivos y contenidos de la enseñanza de la Historia**: Primaria, Secundaria Básica, Nivel Medio Superior. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

⁴¹ LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introducción a los estudios históricos**. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1972.

Nossas fontes foram analisadas a partir dos princípios metodológicos da História Comparada – identificando semelhanças e diferenças – e do referencial conceitual de Peter Lee⁴² e Hillary Cooper⁴³.

Este trabalho utilizou-se dos seguintes procedimentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, construção de questionário de análise dos livros, preenchimento do questionário, análise do questionário e elaboração de uma História Comparada. Não foi nossa intenção investigar os livros didáticos na relação com os sujeitos que o utilizam, não sendo nosso objetivo pensar o chão da escola.

Esmiuçando nossa caminhada com esta tese, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica teve como objetivo realizar um aprofundamento teórico das perspectivas que orientam os estudos sobre a escrita didática da História, com foco nos trabalhos que se norteiam pela discussão acerca da importância dos conceitos históricos como elementos fundamentais na aprendizagem da História, pois, além de terem historicidade, os conceitos históricos materializados nos livros didáticos em conteúdos conceituais meta-históricos e substantivos dialogam diretamente com os projetos de formação de pessoas em questão.

Como este estudo também se propôs a pensar o papel do Estado como condutor das políticas públicas de Educação para o livro didático, foi necessário inventariar a produção teórica sobre livro didático no Brasil e em Cuba – o que no caso de Cuba se mostrou mais difícil, à medida que tivemos dificuldades de acesso a conteúdos da internet sobre a educação cubana e estivemos impossibilitados de realizar novamente uma viagem de pesquisa ao país. Por fim, foi necessário aprofundar a leitura acerca dos teóricos que se dedicam ao campo dos estudos comparados em Educação, como também aos que se dedicam à construção de uma História Comparada que foi escrita a partir da análise de duas realidades nacionais distintas.

A pesquisa documental consistiu basicamente na prospecção das coleções de livros didáticos a serem utilizadas na pesquisa. No caso brasileiro, obtivemos junto a escolas públicas estaduais do Estado de Alagoas as dezenove coleções de História aprovadas no PNLD 2015 e que constam no Guia de Livros Didáticos PNLD História 2015⁴⁴.

⁴² LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã**: a consciência histórica e o entender a história. Disponível em: <www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php>. Acesso em: 21 nov. 2005.

⁴³ COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. 2. ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, [1995] 2002; COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006; COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski et ali. Curitiba: Base Editorial, 2012.

⁴⁴ O Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio para a área de História pode ser encontrado na seguinte página: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 08 out. 2014.

Ainda que dezenove coleções pareçam uma quantidade extensa para comparação e análise, advogamos ser possível a utilização das dezenove coleções, visto que nos apoiamos nas reflexões de Itamar Freitas de Oliveira e Margarida Maria Dias de Oliveira, quando, no artigo “Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Processos de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento” (2014), analisam o PNLD; e dialogamos com o documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* (2001), que estabelece, entre outras coisas, que houve uma cristalização na concepção do que seria o livro didático, afirmando-se que os livros didáticos acabaram por consolidar um modelo de livro didático que não traz grandes diferenças entre as coleções tanto em relação às questões conceituais quanto em relação às propostas pedagógicas:

Consolidou-se um padrão onde o recorte da narrativa principal, tornada aparentemente antiquada, foi entremeado por uma série de seções que exploram determinadas habilidades, evidentemente, indicadas pelo edital. O resultado dessas práticas são coleções, em geral, bastantes semelhantes umas às outras, ou seja, coleções que vão do ensino fundamental ao médio desprovidas de identidade teórica (pedagógica e historiográfica) (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

Diante do exposto, motivou-nos a indagação sobre se os livros são de fato plurais, como apontamos lá no início desta tese, quando se justificou que o Estado brasileiro deixou de ser produtor de livros para ser comprador do mercado editorial, no momento da Redemocratização nos anos de 1980; ou, se na tentativa de agradar aos professores atendendo à tradição escolar e para responder às exigências legais, os livros acabaram por homogeneizar-se⁴⁵.

Foi levantada também toda a legislação que ampara o processo de avaliação, produção, circulação e consumo de livros didáticos nos dois países e a legislação que diz respeito ao nível de ensino em questão.

No caso cubano, obtivemos⁴⁶, junto às instituições de pesquisa⁴⁷ e a *Editorial Pueblo y Educación*, os livros didáticos que estavam vigentes nas escolas pré-universitárias, no ano letivo de 2015. Lembrando que, pelo caráter centralizado da Educação nesse país, que padroniza currículos e livros, são utilizados os mesmos livros didáticos para cada série da escola pré-

⁴⁵ Imaginamos que a homogeneização dos livros didáticos, apesar da existência de uma multiplicidade de coleções, não seja uma característica apenas do Brasil, no que tomamos como exemplo o caso da Espanha, onde Rafael Valls analisa as abordagens sobre os livros didáticos e aponta também uma certa homogeneização dos livros didáticos de História. VALLS, Rafael. Os livros didáticos de História: pesquisas atuais e critérios para sua análise e avaliação. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014.

⁴⁶ Não realizamos pesquisa no Ministério da Educação de Cuba.

⁴⁷ Acessamos a Biblioteca Nacional José Martí, a Biblioteca da Universidade de Havana e o Colégio São Gerônimo de La Habana.

universitária⁴⁸ em todas as escolas das províncias da ilha. A comparação se deu então entre as dezenove coleções brasileiras e a coleção cubana.

Além do processo de homogeneização da escrita didática anteriormente citado, como foram escolhidos quatro conceitos históricos para serem analisados através do questionário que havíamos elaborado, isso terminou por viabilizar a utilização das dezenove coleções brasileiras.

A construção do questionário que foi utilizado para analisar os conceitos históricos nos livros didáticos tratou de aspectos variados nos livros, tais como: o nome da coleção, a editora, os autores, o título do capítulo que trata do respectivo conceito em análise, os subtítulos do capítulo, as imagens, as referências teóricas, as caixas de textos, as fontes históricas, a forma como a abertura do capítulo é feita, as atividades presentes, o modo como aparecem outros conceitos relativos ao conceito em análise, as conclusões a que o capítulo chegou e as observações acerca do assunto tratado.

O tratamento dos dados obtidos e materializados nos questionários respondidos permitiu a elaboração de um estudo comparado entre a escrita didática da História nos livros brasileiros e cubanos, de modo a evidenciar variações, analogias, semelhanças e diferenças. Com isso, produzimos uma História Comparada entre essas duas realidades nacionais, que foi feita de maneira que a experiência de um país deu inteligibilidade ao entendimento do outro, e nisso resulta sobremaneira a riqueza das realizações dos estudos comparados tanto no campo da Educação quanto no campo da História, com a chamada iluminação recíproca (BARROS, 2014).

Nesse sentido, esta tese teve como objetivos mais específicos: descrever o sistema educacional dos dois países com foco no Ensino Médio, de modo que se evidenciou o papel do Estado na construção das políticas públicas de educação que definem os critérios que balizam a escrita didática da disciplina e a prescrição de conteúdos, e analisar os conceitos históricos substantivos e meta-históricos nos livros didáticos de História.

Esta tese está estruturada basicamente em cinco partes: a introdução, três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo teve como objetivo situar o Brasil e a educação brasileira – com destaque para o Ensino Médio e as nuances que caracterizam o livro didático na cena educativa – e as políticas públicas que envolvem a produção desse material didático, como também

⁴⁸ A Escola Pré-universitária cubana seria o equivalente à nossa Escola de Ensino Médio no Brasil. A proposta curricular cubana está explicitada no portal <<http://www.cubaeduca.cu/>>, que contém a organização da educação cubana, a organização curricular e as diretrizes de cada disciplina que compõe os currículos das várias modalidades de ensino, entre outras informações.

realizar um breve inventário acerca do campo das pesquisas sobre livros didáticos de História no Brasil.

O segundo capítulo se encaminhou para situar Cuba e a educação cubana, dando destaque para a escola pré-universitária cubana e as nuances que caracterizam o livro didático na cena educativa. Para situar a História escolar, foi necessário retomar a configuração da Educação nos primórdios da Revolução Cubana de 1959 e algumas transformações que o país vivenciou nas últimas seis décadas.

A internet foi fundamental na busca por informações acerca da legislação educacional cubana e também das referências teóricas de educadores cubanos acerca da escola pré-universitária. Ainda que a internet tenha sido um ambiente primordial de pesquisa, deparamo-nos com muitas dificuldades, sobretudo porque muitas páginas encontravam-se fora do ar, o que guarda relação com as dificuldades de informatização dos órgãos oficiais do Estado e das instituições de pesquisa e com as limitações que vivenciam os cubanos de acesso à rede mundial de computadores.

O terceiro capítulo seguiu com a análise e a comparação dos conteúdos conceituais substantivos e meta-históricos nos livros didáticos de História. Foram analisados quatro conceitos históricos: três conceitos substantivos e um conceito meta-histórico. Analisamos os seguintes conceitos substantivos: a Revolução Russa de 1917; a Revolução Cubana de 1959, e a América Latina no Tempo Presente. O conceito meta-histórico que foi analisado refere-se às fontes e aos documentos históricos. Assim, a partir da análise empreendida, construímos a História Comparada da escrita didática da História no Brasil e em Cuba.

Concluimos que, enquanto Cuba centralizava os processos de elaboração e produção dos livros didáticos de História no Ministério da Educação e numa editora estatal, no Brasil o que havia eram orientações gerais elaboradas pelo Ministério da Educação com os livros sendo produzidos por editoras privadas, de maneira que observamos uma diversidade de análises históricas na escrita didática no Brasil que não se verificou em Cuba. Isso tanto se relaciona com a possibilidade de existência de mais de uma coleção de livros no Brasil quanto com o fato de que as relações políticas não permitem a Cuba diversidade na escrita didática, à medida que a disciplina História se configura como uma das estratégias de formação num país que prima por sua independência e soberania política.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo situar o Brasil e a educação brasileira, com destaque para o Ensino Médio e as nuances que caracterizam o livro didático na cena educativa e as políticas públicas que envolvem a produção desse material didático. Ainda que a abordagem pareça abrangente, nossa atenção estará centrada sobre o livro didático de História. Faremos um apanhado da produção acadêmica sobre o tema em questão e sobre como tem funcionado o Programa Nacional do Livro Didático.

A redemocratização da sociedade brasileira em meados da década de 1980 tornou candente um projeto educacional que contemplasse a universalização do ensino postergada desde a proclamação da República. De acordo com a historiografia educacional, a Educação brasileira foi construída tendo priorizado um ensino de qualidade voltado às elites. O advento da República no final do século XIX trouxe a promessa de um país mais inclusivo que, do ponto de vista educacional, ficou por ser atendida somente quando da redemocratização do país, na década de 1980.

A construção de tal aparato pedagógico se fazia necessária a partir de toda uma reformulação curricular e, sobretudo, da construção de uma Lei Nacional da Educação que passasse em revista a Lei 5.692/71⁴⁹, que deu as diretrizes e marcou profundamente a Educação Brasileira quando da vigência da Ditadura Militar, imposta em 1964. O contexto da redemocratização acabou por fomentar a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, promulgada sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Os desafios postos com a redemocratização ensejaram inúmeras tentativas de construção curricular para a Escola Básica que contemplassem o novo momento vivido pelo Brasil e os novos desafios postos à Escola. Ao longo das últimas duas décadas, foi promulgada uma série de leis, decretos, resoluções, parâmetros, orientações e diretrizes que tinham como objetivo fomentar melhorias e reformas curriculares que tirassem o país das últimas posições nos *rankings* internacionais em matéria de Educação⁵⁰. Com as reformas dos anos de 1990,

⁴⁹ A Lei 5.692/71 organizava o ensino de 1º e 2º graus e, entre outras coisas, definia a organização curricular dessas modalidades de ensino, incluía a disciplina Educação Moral e Cívica nos currículos e imputava a obrigatoriedade de o ensino de 2º grau vir associado a uma habilitação profissional, o que em alguma medida guarda relação com o Novo Ensino Médio imposto pelo Governo de Michel Temer.

⁵⁰ Apesar dos questionamentos à validade deste instrumento de avaliação de âmbito internacional, é inegável que o PISA de algum modo reflete a situação de precariedade da Educação Pública brasileira. Essa afirmação pode ser confirmada no relatório do PISA do ano de 2000, disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

conseguimos universalizar⁵¹ a oferta do Ensino Fundamental, no entanto ainda não avançamos na universalização da qualidade do ensino ofertado.

Se o panorama educacional mais geral era sombrio, em se tratando do Ensino Médio a situação se colocava como mais grave, visto que essa modalidade de ensino guarda em sua tradição histórica a marca da dualidade de servir como fase de passagem para o ensino superior, demarcando seu caráter propedêutico, ou como espaço de formação profissional para os filhos da classe trabalhadora, demarcando seu caráter profissionalizante, não tendo sido ainda consolidada como espaço de formação integral que também prepara para o mundo do trabalho, ou seja, o ideal de formação grego, a famosa Paidéia grega.

Mesmo diante de tal limitação histórica, houve a consolidação do conceito de Educação Básica como direito fundamental presente na Constituição Brasileira de 1988 e que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio⁵², colocando-o como fase final e indispensável da Educação Básica e que pode trazer um avanço na luta pela superação da dicotomia histórica presente nessa última modalidade de ensino.

É nesse contexto de reestruturação da escolarização básica brasileira no pós-ditadura, em função da necessidade de implantação de um projeto democrático de país, que entram em

⁵¹ A descrição dos processos de universalização do ensino fundamental no Brasil é feita por Vanilda Paiva, no artigo “A Escola Pública Brasileira no início do século XXI: lições da História”. Neste artigo, a autora afirma que um dos desafios postos à Educação Brasileira é a democratização da qualidade do ensino ofertado, já que o problema do acesso foi resolvido, estando a escola incumbida também de ser um espaço de proteção social e de sociabilidade mais ampla. PAIVA, Vanilda. A Escola Pública Brasileira no início do século XXI: lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

⁵² Em virtude das mudanças ocorridas na esfera política brasileira ao longo do ano de 2016 e dos embates no campo da Educação, mais precisamente em se tratando do Ensino Médio, há uma certa provisoriedade em relação ao que se afirma sobre a configuração do Ensino Médio no Brasil de hoje. Esteve em tramitação na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei 6.840 de 2013, que previa a reformulação dessa modalidade de ensino. Entre várias medidas, o projeto propunha: a jornada de tempo integral; a reorganização do currículo em áreas do conhecimento com acréscimo da formação profissional e centrado nos conceitos de contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade; a reorganização dos cursos de formação de professores e o aumento do aporte financeiro para dar subsídio às mudanças. Esse projeto acabou não sendo aprovado e foi substituído pela Medida Provisória nº 746 de 2016, já sob o governo de Michel Temer, que tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado em regime de urgência. A Medida Provisória desdobrou-se na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Entre as mudanças trazidas por esta lei encontram-se: a organização do Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular e de itinerários formativos baseados em áreas do conhecimento, o que tem como consequência uma especialização precoce da juventude; o fomento à criação de escolas de tempo integral; o fim da obrigatoriedade do ensino da arte, da educação física, da sociologia e da filosofia como disciplinas; a possibilidade de pessoas com “notório saber” ministrarem as disciplinas relativas à formação profissional e o estabelecimento de apenas três disciplinas obrigatórias, que são a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa. Essa Lei vem sendo duramente questionada pelos vários atores que fazem a educação pública no Brasil tanto pelo que ela efetivamente propõe quanto pela maneira autoritária como foi imposta. A Lei em alguma medida reforça e retoma um projeto de formação que prima pela dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional, enterrando a possibilidade de integração entre essas duas formações.

cena as políticas públicas⁵³ que têm como objetivo dar suporte e melhorar a qualidade da educação pública ofertada, entre as quais podemos citar: o Programa de Alimentação Escolar, o Programa de Transporte Escolar, o Programa Biblioteca na Escola e o Programa Nacional do Livro Didático⁵⁴.

Vale salientar que esse processo de redemocratização política e redefinição do papel do Estado no Brasil tem suas nuances e complexidades, como também seus avanços e recuos, com destaque para a implantação do ideário neoliberal na condução das políticas públicas nos anos de 1990, o que acabou por imprimir a marca do “Estado Mínimo” naquilo que seria definido como prioridade no campo educativo nos últimos vinte e cinco anos.

Os Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram marcados no campo educativo por uma série de medidas, tais como: a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (1996); a criação do programa de transferência de renda conhecido como Bolsa Escola (2001); o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998); a avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD (1996); a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e do Exame Nacional de Conclusão de Curso (Provão) (1996), havendo muitas outras ações que poderiam ser citadas.

Ainda que, num balanço global, as gestões de Fernando Henrique tenham contribuído para a universalização do acesso ao ensino fundamental e melhorado os índices educacionais, seus governos ficaram marcados pelo neoliberalismo na orientação política do Estado.

Em se tratando dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva, o neoliberalismo não foi de todo extinto, no entanto houve um fortalecimento do Estado como indutor das políticas econômicas dentro do chamado Desenvolvimentismo. No âmbito educativo, sua gestão foi responsável por uma série de medidas, tais como: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2006), em substituição ao FUNDEF; a transformação do Bolsa Escola em Bolsa Família (2003); a expansão das Universidades Federais com a criação do REUNI (2007); a transformação e expansão dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação (2008); a ampliação dos cursos e das vagas da Pós-Graduação *stricto*

⁵³ Diante dos cortes orçamentários que vem sofrendo o Ministério da Educação, não se pode afirmar a continuidade destes programas num longo prazo.

⁵⁴ Para termos uma ideia do peso deste programa frente ao mercado editorial, segundo os dados estatísticos da página do FNDE, no PNLD 2016 foram distribuídos para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e para o Programa Brasil Alfabetizado mais de 128 milhões de livros didáticos, num investimento que soma mais de um bilhão e duzentos milhões de reais.

sensu; a criação do Ensino Fundamental de 9 anos (2006); a criação do PROUNI (2004) e o aumento das vagas oferecidas pelo FIES; a reorganização de avaliações de larga escala como o SAEB (2005), entre outras medidas.

Dando continuação às políticas do Governo Lula, Dilma Rousseff chegou ao poder em 2011. Sua gestão foi marcada pelo enfrentamento da crise econômica mundial. Entre as várias ações implementadas no campo educativo, podemos citar: a abertura de mais *campi* dos Institutos e das Universidades Federais; a criação do PRONATEC (2011); a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (2011), entre outras medidas. O segundo mandato foi iniciado com o lançamento do controverso Programa Pátria Educadora, que estava a cargo do Ministro Roberto Mangabeira Unger (2015). Tal mandato foi abreviado de forma abrupta com um golpe levado a cabo por uma aliança do setor produtivo, dos bancos, dos poderes legislativo e judiciário nacional, culminando no *impeachment* da presidenta eleita.

A interrupção do governo de Dilma Rousseff, através do *impeachment*, descortinou a possibilidade de retomada das políticas neoliberais no Brasil, colocando o Ensino Médio no centro dos debates a respeito dos encaminhamentos do novo governo no que tange à Educação. Ele foi a primeira modalidade da educação brasileira a receber intervenção do governo de Michel Temer.

Nesse sentido, a superação do ideário neoliberal no Brasil ainda é um dos grandes desafios para a construção de um projeto educacional de fato democrático e inclusivo. Em se tratando do Ensino Médio, a dívida é maior e os embates são sempre mais acalorados tanto porque em certa medida ele não foi universalizado quanto porque a qualidade do ensino ofertado ainda é uma meta a ser atingida e porque também se lida com o fato de que, à medida que o Ensino Médio for universalizado, a pressão por aumento de vagas no ensino superior crescerá. Em alguma medida, a Reforma do Ensino Médio implantada pelo governo de Michel Temer tem como objetivo precarizar o ensino ofertado e criar dificuldades na ascensão dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior.

Como já foi dito anteriormente, a Educação Brasileira caminhou o século XX sem dar conta de atender ao lema de uma educação para todos os brasileiros em idade escolar regular. Ainda que a ditadura militar tenha acenado para um maior acesso das classes populares à escola, e outros períodos anteriores tenham tido projetos de educação para as classes populares, é na redemocratização dos anos de 1980 que se vislumbra a possibilidade de universalização do acesso à educação básica, com foco sobretudo no ensino fundamental.

Nesse contexto de expansão da oferta de Educação, o Estado Brasileiro deixou de ser o coeditor de livros didáticos e passou essa incumbência ao mercado editorial em 1985,

estabelecendo os critérios que norteariam a produção dos livros que seriam colocados à disposição das escolas públicas com a criação do Programa Nacional do Livro Didático. Ainda que estabelecesse critérios para a produção de materiais didáticos, inicialmente não havia avaliação pedagógica das obras colocadas à disposição das escolas. A distribuição e o financiamento à produção das obras se davam de maneira precária.

O processo de redemocratização do Brasil se deu num momento em que o neoliberalismo saía dos limites europeus e ganhava o mundo, com destaque para a América Latina. Nosso processo de abertura política foi seguido pela implantação do ideário neoliberal nas políticas de Estado. Mal começávamos a desenhar um modelo de Constituição Cidadã (1988), que almejava construir uma rede de proteção social inexistente no país, e já éramos surpreendidos com a adoção de políticas que exaltavam o Estado Mínimo. Nesse âmbito, os anos de 1990 foram marcados pela privatização do patrimônio público e pelo sucateamento⁵⁵ das Universidades Federais.

De acordo com Roberto Leher e Luiz Carlos Gonçalves Lucas, no artigo “Aonde vai a Educação Pública Brasileira?”, a reforma do Estado dos anos de 1990 trouxe uma nova lógica para as universidades, no sentido de submetê-las aos ditames do mercado. Com a imposição do ideário neoliberal na Educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso se notabilizou pelo decréscimo orçamentário das universidades públicas. Assim Leher e Lucas nos informam:

Ao contrário do que pretendem mostrar as fantasiosas estatísticas do MEC, os recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm seguido uma trajetória descendente, ao mesmo tempo em que não cessa de crescer o número de estudantes matriculados, multiplicam-se cursos de graduação e pós-graduação e aumentam as necessidades de material, instalações e equipamentos, em razão do próprio desenvolvimento científico e tecnológico (2001, p. 256).

O processo de sucateamento das universidades públicas federais era coerente com a focalização do olhar do governo para o ensino fundamental da Educação Básica.

Como todo processo marcado por tensões e contradições, seguindo a reivindicação dos movimentos nacionais por mais escola e atendendo às pressões internacionais por melhoria da

⁵⁵ Há farta produção acadêmica acerca das políticas neoliberais para o ensino superior, com ênfase nas universidades públicas. Autores como Roberto Leher, Marilena Chauí, Lúcia Maria Wanderley Neves, Nelson Cardoso Amaral, Pablo Gentili se debruçaram sobre os estudos que evidenciam como a Reforma do Estado impactou o ensino superior público. Nesta tese, utilizamo-nos das reflexões de Roberto Leher e Luiz Carlos Gonçalves Lucas acerca das políticas de ensino superior dos anos de 1990. Segundo eles, a tentativa de privatização das universidades públicas não se daria sob os moldes utilizados em outros setores do país, mas seguindo uma lógica de reorganização administrativa interna que colocaria as instituições a serviço do mercado e também fragilizando as carreiras técnicas e docentes como a dos servidores públicos regidos pelo Regime Jurídico Único da União.

qualidade de mão de obra – já que nosso atraso em matéria educativa trazia e traz consequências diretas para a economia do país –, o Brasil participou da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sendo signatário do documento final produzido: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

A Conferência tinha como objetivo pôr em debate a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Ela foi convocada e financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (MELO, 2004).

Ainda que a Conferência colocasse em pauta a melhoria da Educação Básica como um todo, no Brasil o foco acabou se dando em relação ao ensino fundamental, já que tínhamos uma dívida a pagar sobretudo com as populações marginalizadas nessa modalidade de ensino. Foi no bojo dessas transformações que terminou sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Nessa década, na tentativa de melhoria da qualidade de educação, foram incrementadas as políticas educacionais anteriormente existentes no que tange aos materiais didáticos, entre as quais o Programa Nacional do Livro Didático. De acordo com Jandson Bernardo Soares, ao refletir, em sua dissertação de Mestrado intitulada *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*, sobre o Programa Nacional do Livro Didático como política pública, desde que foi criado, notou que os livros didáticos foram alçados a um patamar maior e não antes visto como forma de suprir as inúmeras deficiências na formação dos professores no que tange sobretudo aos saberes de referência à sua disciplina – o que nos remete aos autores colombianos quando trabalham as imperfeições concernentes aos materiais didáticos.

A partir de um breve histórico⁵⁶ sobre o PNLD presente na página do FNDE e também das ponderações de Maria Inês Sucupira Stamatto e Flávia Eloísa Caimi presentes no artigo “O livro didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares”, pode-se afirmar que, além do marco inicial posto em 1985, quando o programa foi fundado, há alguns outros momentos que são chave para a compreensão dos caminhos tomados pelo PNLD e com foco direcionado a nosso objeto, qual seja, o livro didático de História do Ensino Médio.

⁵⁶ O breve histórico do PNLD foi visualizado no site do FNDE disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 12 maio 2017.

Entre esses marcos temporais, devem ser sublinhados os anos de 1996, 2003, 2008 e 2015. Para além do que apresenta a página do FNDE, também poderíamos sublinhar o ano de 2017, que é quando o presidente Michel Temer edita uma nova regulamentação para o programa, desestruturando-o.

Ainda que tomemos como marco o ano de 1996, quando ainda não estavam em questão a produção e a distribuição dos livros didáticos do ensino médio, é um momento a se enfatizar porque é quando efetivamente se inicia o processo de avaliação pedagógica dentro do PNLD e que, segundo Tania Regina de Luca e Sonia Regina Miranda, foi um “processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses”⁵⁷.

Ainda que as autoras se reportem a esse processo inicial de avaliação pedagógica como sendo conflituoso, cabe ressaltar que nesse momento as equipes responsáveis pela avaliação estavam majoritariamente compostas por professores universitários da Região Sudeste, havendo ausência de diversidade de olhares para um material didático utilizado em um país continental e marcado pela diversidade regional e cultural.

Em um país de grandes dimensões como o Brasil, imaginemos como deve ter sido difícil e conflituoso estabelecer equipes de profissionais de referência nas áreas da Ciência e da Pedagogia que representassem minimamente a diversidade regional do país e a diversidade no campo das especializações dentro da própria área e que fossem capazes de construir um consenso mínimo acerca dos critérios de avaliação para os livros didáticos. Essa diversidade só passou a constar das equipes de avaliação pedagógica na década seguinte, quando profissionais das várias regiões do país foram chamados a participar desse trabalho.

Observando atentamente as tendências teórico-metodológicas dos cursos de História das universidades brasileiras, onde se concentra a pesquisa acadêmica de ponta na área de História, e ao nos depararmos com a diversidade de matrizes teóricas que dão sustentação à produção historiográfica nesses cursos, é de refletir sobre a (im)possibilidade de produção de um material didático que seja recebido positivamente e de forma unânime pela comunidade acadêmica, o que é dificultado pelo preconceito que os livros didáticos e a escola suscitam nos intelectuais e também pelo fato de que o Estado Brasileiro nunca sistematizou um modelo de livro didático a ser produzido para as escolas, limitando-se nos anos de 1980 a corrigir os problemas que estavam postos nos livros que já se encontravam no mercado.

Em alguma medida foi o mercado editorial quem ditou o modelo de livro didático que se utiliza atualmente. Nosso argumento se sustenta, por exemplo, nas polêmicas e nas

⁵⁷ LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História ANPUH/Brasil**, São Paulo, v. 24, n. 48, jul.-dez., 2004.

dificuldades que envolveram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para a área de História que ainda se encontra em andamento.

Seguindo com o breve histórico da página do FNDE, no ano de 2003 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com a distribuição dos livros das disciplinas de Português e Matemática. Posteriormente, o PNLEM foi incorporado ao PNLD, fazendo parte de um único programa.

Em 2008, foram iniciados a distribuição e o uso dos livros de História do Ensino Médio, fruto do PNLD 2007. E, por fim, o último marco aqui trazido é o ano de 2015, quando começaram a distribuição e o uso de livros didáticos do Ensino Médio para quase todos os componentes curriculares dessa modalidade de ensino, ficando de fora apenas as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso.

Diante do exposto, podemos afirmar que houve um crescimento exponencial do Programa que, se antes se restringia ao provimento de livros de poucas disciplinas em séries determinadas para algumas regiões do país, passou a prover quase todas as disciplinas do Ensino Médio no PNLD 2015, quando já haviam sido contemplados todos os componentes curriculares do ensino fundamental em edições anteriores.

2.1 A pesquisa acadêmica sobre livros didáticos de História

Depois de esboçados sucintamente os caminhos tomados pelo PNLD desde 1985 como política pública, faz-se necessário situar minimamente a pesquisa acadêmica materializada em teses e dissertações que têm como objetivo pensar as várias nuances do livro didático de História no Brasil. Vale salientar que a pesquisa acadêmica sobre livros didáticos de História não está restrita à produção de dissertações e teses, no entanto, como não é nosso foco realizar um estado da arte do objeto em questão, resolvemos focar na produção acadêmica no formato de dissertações e teses, uma vez que são pesquisas de maior fôlego teórico e metodológico.

A pesquisa sobre livros didáticos de História no Brasil tem indicado uma diversidade de temáticas que aponta desde o fato de que os livros melhoraram no sentido de evitar a reprodução de preconceitos e estereótipos até a possibilidade de uso do manual do professor como estratégia para a formação continuada docente (formação em serviço).

Na necessidade de revisão dessa literatura e na caracterização do livro didático de História do Ensino Médio, precisamos deixar claro que não é nossa intenção definir o que seria um livro didático ideal a ser disponibilizado a nossas escolas públicas, mas entender, a partir

da comparação com outra realidade educacional, o que está posto para a aprendizagem do pensar historicamente para adolescentes e jovens brasileiros e cubanos.

Mais do que limites, queremos ressaltar as possibilidades de trabalho desse que é desde o início da Modernidade apontado como um instrumento de trabalho essencial ao fazer docente e à aprendizagem do aluno. Afirmamos isso baseados, por exemplo, em João Amós Coménio, conhecido como pai da Didática Moderna, quando, no século XVII, ao elaborar seu livro mais conhecido, *Didáctica Magna*, e propor uma organização da Educação para uma sociedade que rapidamente se transformava, ele acabou por reservar um espaço dedicado à importância da utilização do livro didático pelo professor, inclusive indicando como o livro não deveria ser.

É inegável que o livro didático ganha centralidade no século XX, sobretudo pelos processos de escolarização das massas no Brasil e na América Latina. Os livros didáticos foram responsáveis pelo aumento da escolaridade no continente, ainda que a Educação latino-americana conviva com índices de aprendizagem alarmantes.

Nesse sentido, a partir da necessidade de produzir um breve balanço acerca da produção acadêmica sobre livros didáticos de História em nível de mestrado e doutorado, resolvemos acessar o acervo do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, visto que a pesquisa na página da CAPES se mostrou inviável no momento em que procuramos pelo descritor *livro didático de História* e obtivemos mais de novecentos mil trabalhos. Organizamos os dados encontrados em tabelas, separando por décadas e entre dissertações e teses. O volume de trabalhos encontrados evidencia a importância que a área do Ensino de História vem tomando nas últimas décadas, com destaque para as reflexões sobre o livro didático.

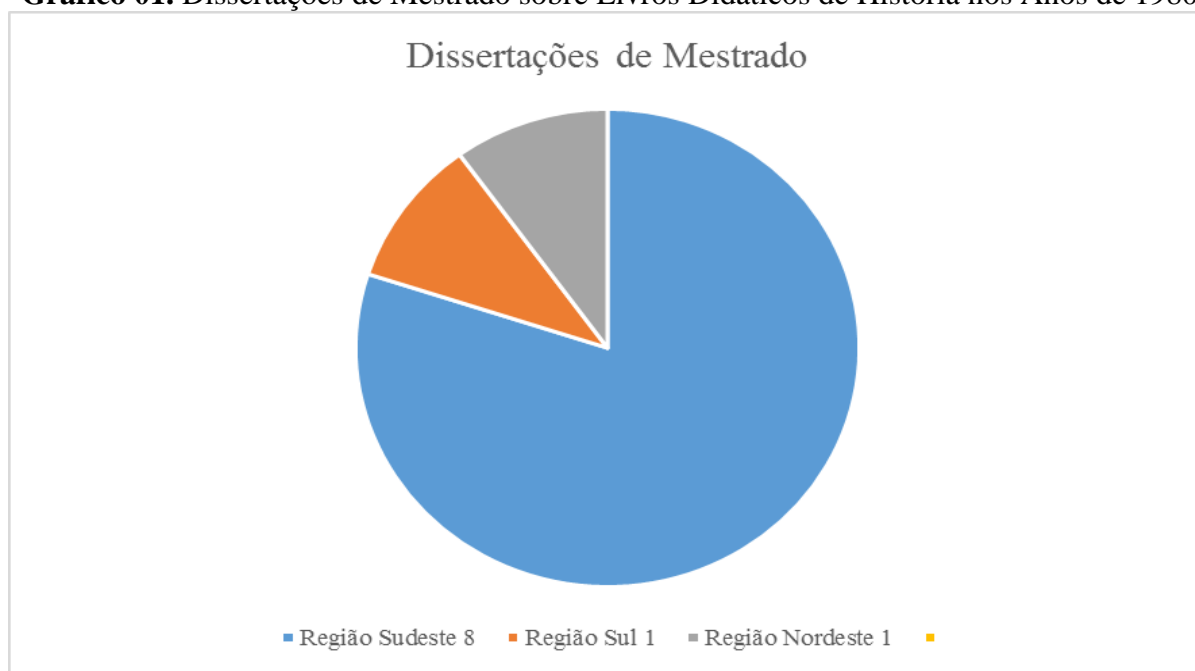
2.1.1 Produção de dissertações e teses dos anos de 1980⁵⁸

⁵⁸ O gráfico apresentado a seguir foi feito a partir de consulta ao acervo de pesquisa do Memorial do PNLD da UFRN, realizada em dezembro de 2017, e também das dissertações de Mestrado de Kênia Hilda Moreira e Jandson Bernardo Soares. Feitas as consultas, construímos dois quadros demonstrando a produção acadêmica, detalhando ano, autor, título da dissertação ou tese e universidade onde foi apresentado o trabalho (os quadros estão como anexo ao final desta tese). MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste: 1980 a 2000.** 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006; SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014).** 187f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

Houve nessa década a elaboração de dez dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado. Os trabalhos tinham temáticas que versavam sobre a discussão do conceito de cidadania nos livros; a questão da ideologia; a questão da avaliação dos livros; a relação entre a História e os Estudos Sociais; a relação entre a História e a Memória nos livros didáticos; a questão da Nação e seus heróis e a relação entre o tempo e a ideia de processo, além de trabalhos que realizaram análise de conteúdo.

A produção de dissertações e teses nessa década nos leva a observar que as pesquisas estavam voltadas sobretudo para análises de conteúdo dos livros didáticos – pensando, inclusive, na questão ideológica em torno do livro –, como também para uma avaliação dos livros que estavam em uso. É visível a concentração dos trabalhos de Mestrado na Região Sudeste, o que nos demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 01. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História nos Anos de 1980.



Elaboração: A autora.

Talvez por isso Kênia Hilda Moreira tenha priorizado em sua dissertação de mestrado essa região do país. Em relação ao Doutorado, por sua vez, as duas teses também foram defendidas em universidades da Região Sudeste.

Na década seguinte, o quadro se amplia e as temáticas se diversificam, chamando a nossa atenção para a necessidade de se ter um olhar nacional para a produção de pesquisas que não se concentrem na Região Sudeste do país. Os trabalhos dessa década não auxiliam

diretamente as reflexões desta tese – que remetem a estudos comparativos entre realidades nacionais –, mas situam quais as problemáticas que estavam em questão no período.

2.1.2 Produção de dissertações e teses dos anos de 1990⁵⁹

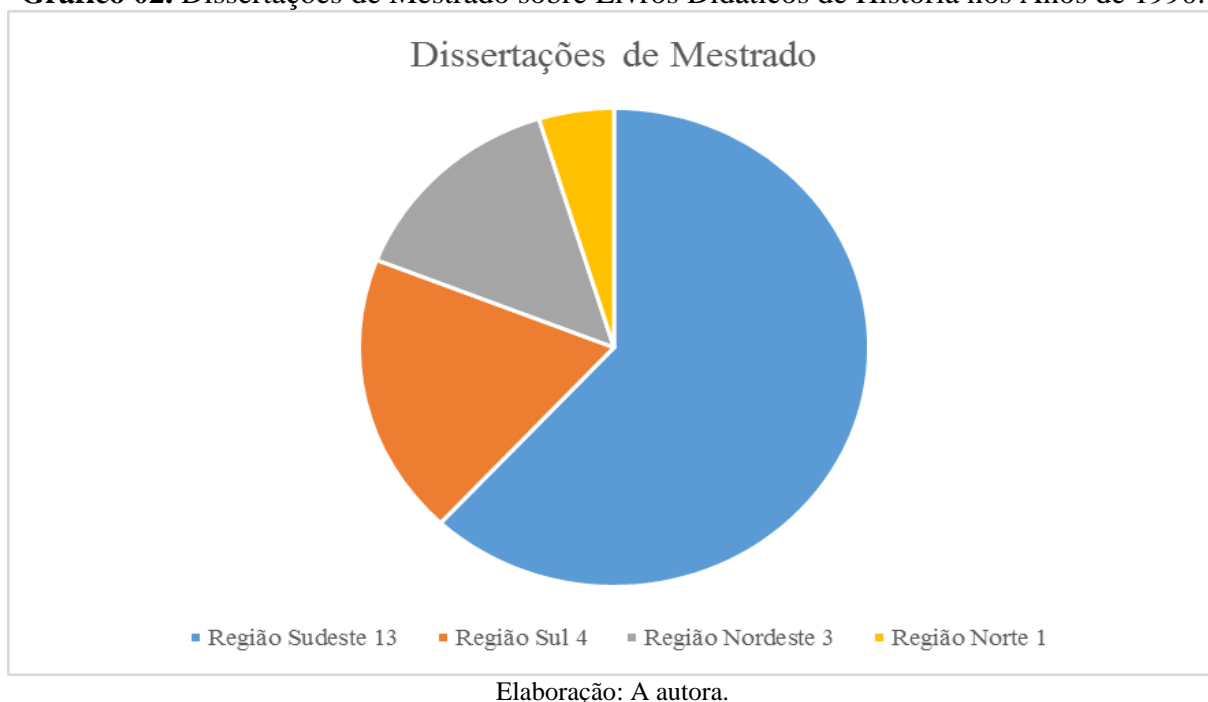
Nessa década, ocorreu a elaboração de vinte e uma dissertações de Mestrado e seis teses de Doutorado. Os trabalhos tinham temáticas que versavam sobre: a questão da ideologia; a abordagem sobre os indígenas nos livros; a questão das representações; trabalhos com análises de conteúdo; trabalhos que produziram a História do livro didático de História; a abordagem sobre o negro nos livros e também sobre a questão do racismo; a relação entre os professores e os livros; os livros como política pública republicana; os usos do livro didático; a relação entre os livros e a questão nacional; e, por fim, a relação entre os livros didáticos e paradidáticos.

A produção de dissertações e teses nessa década nos leva a observar que não havia convergência de pesquisas para uma única temática, mas estavam voltadas sobretudo para análises de conteúdo dos livros. Chamam-nos a atenção os trabalhos que se dedicaram a produzir uma historiografia do livro didático de História, já que, para situar esse complexo artefato da indústria cultural nos nossos dias, é necessário que se entendam os usos e significados que ele vem tomando ao longo do tempo.

É visível que ainda continua havendo a concentração dos trabalhos na Região Sudeste do país, no entanto outras Regiões já aparecem como produtoras de reflexão sobre a temática em questão, o que nos evidencia a limitação do trabalho de Kênia Hilda Moreira ao priorizar em sua dissertação de mestrado apenas o Sudeste do Brasil. Em relação ao Doutorado, todas as teses foram defendidas em universidades da Região Sudeste.

O gráfico a seguir demonstra como esteve distribuída a produção acadêmica de Dissertações de Mestrado por Região do país.

⁵⁹ O gráfico foi feito a partir de consulta, no mês de dezembro de 2017, ao acervo de pesquisa do Memorial do Livro Didático sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; da página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 13 dez. 2017. E também das dissertações de Mestrado de Kênia Hilda Moreira e Jandson Bernardo Soares. Feitas as consultas, construímos dois quadros demonstrando a produção acadêmica e detalhando ano, autor, título da dissertação ou tese e universidade onde foi apresentado o trabalho (os quadros estão como anexo ao final desta tese). MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste: 1980 a 2000**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006; SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 187f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

Gráfico 02. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História nos Anos de 1990.

Na década seguinte, o quadro se amplia ainda mais e se diversificam tanto as temáticas de pesquisa quanto os centros produtores de pesquisa. Vale lembrar que nesse período o país experimentou um aumento expressivo de vagas e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nacionalizando a produção acadêmica tanto no campo da História quanto no campo da Educação. Assim como na década anterior, nos anos de 1990 ainda não aparecem trabalhos sobre estudos comparativos com outras realidades nacionais.

2.1.3 Produção de dissertações e teses dos anos 2000⁶⁰

Nessa década, foram produzidas setenta e nove dissertações de Mestrado e dezesseis teses de Doutorado. As pesquisas se dedicaram a temas como: reflexões sobre o Programa Nacional do Livro Didático e a avaliação do livro didático pelo professor; a questão da cidadania; a relação entre a disciplina História e a disciplina de Educação Moral e Cívica; conteúdos de História da América; livros regionais; usos do livro didático; histórias em

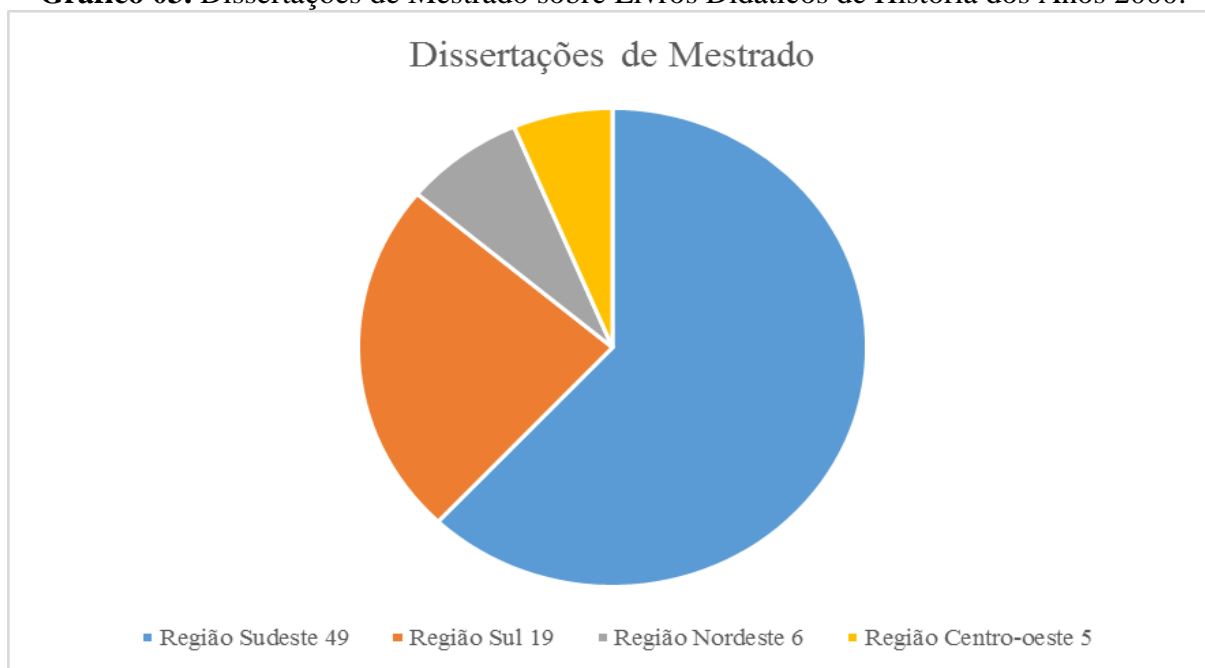
⁶⁰ Os gráficos foram feitos a partir de consulta, no mês de dezembro de 2017, ao acervo de pesquisa do Memorial do Livro Didático sediado na UFRN; da dissertação de Jandson Bernardo Soares; e sobretudo da página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 13 dez. 2017. Feitas as consultas, construímos dois quadros demonstrando a produção acadêmica e detalhando ano, autor, título da dissertação ou tese e universidade onde foi apresentado o trabalho (os quadros estão como anexo no final desta tese). SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 187f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

quadrinhos; o livro didático como fonte histórica; conteúdos substantivos e conteúdos meta-históricos – que são objetos de análise nesta tese; reflexões sobre as populações indígenas; problemáticas relativas à Didática da História; reflexões sobre o negro, a escravidão e a questão de raça; a relação entre a Memória, a História e a ideia de Nação; o tema do Mercosul; a problemática ambiental; a iconografia; reflexões sobre os exercícios presentes nos livros; a questão das representações; o estado da arte da pesquisa sobre livros didáticos de História; a música; a historiografia dos livros e seus autores; e, por fim, trabalhos que comparam livros nacionais e estrangeiros, que são nosso alvo de maior atenção, uma vez que é nessa direção que caminha esta tese.

Assim como na década anterior, a produção de dissertações e teses nos faz observar que não havia convergência de pesquisas para uma única temática, mas estavam voltadas para múltiplas questões. Chamam-nos a atenção também os trabalhos que se dedicaram a produzir uma reflexão sobre temas que estavam pautados na Educação de uma forma mais geral, como mulheres, indígenas, negros e a questão ambiental, o que nos leva a concluir que a pesquisa sobre livros didáticos de História estava sintonizada com as demandas da Educação na perspectiva de um processo de inclusão mais geral numa escola que deveria ser para todos.

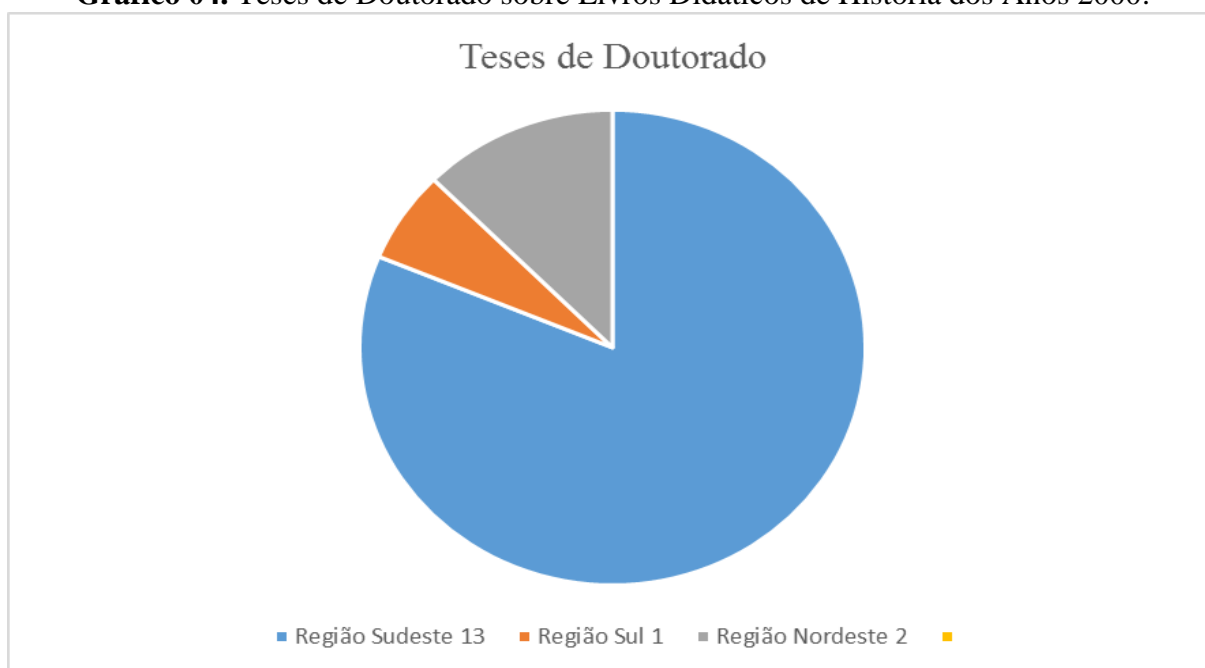
Ainda continuava havendo a concentração dos trabalhos na Região Sudeste do país, no entanto a Região Sul desponta como um importante polo de produção acadêmica sobre o objeto em questão. Os gráficos a seguir demonstram o que estamos argumentando.

Gráfico 03. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História dos Anos 2000.



Elaboração: A autora.

Gráfico 04. Teses de Doutorado sobre Livros Didáticos de História dos Anos 2000.



Elaboração: A autora.

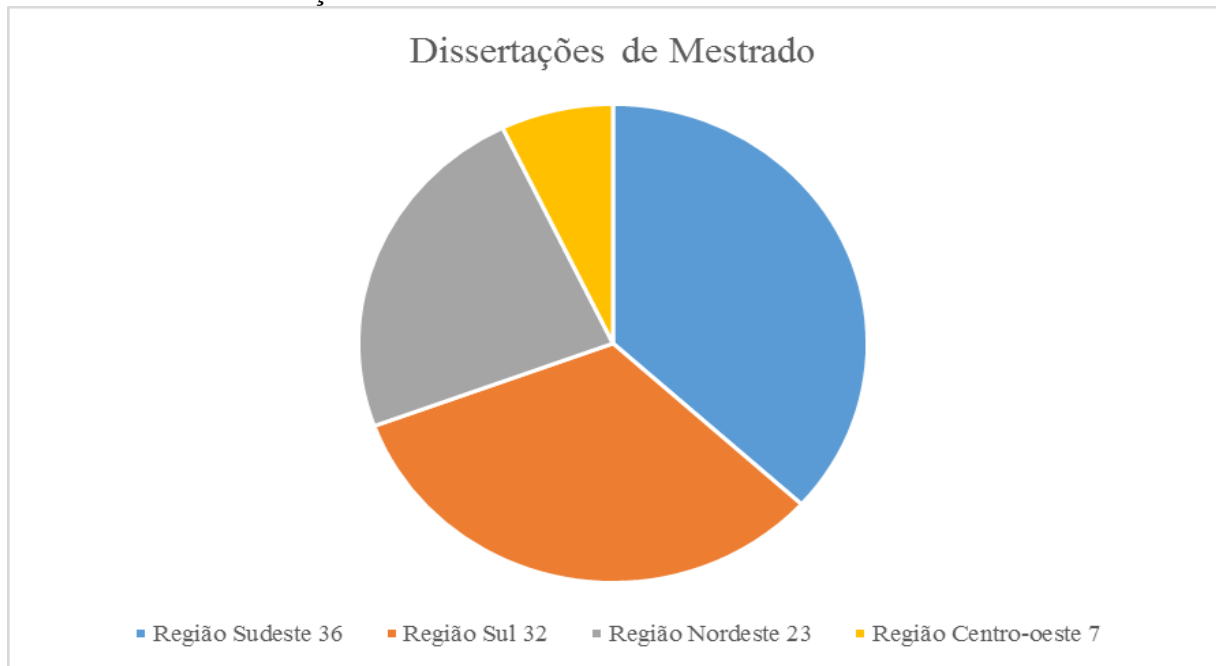
Na década seguinte, o quadro continua se ampliando tanto do ponto de vista temático quanto dos locais produtores de pesquisa, deixando a Região Sudeste de ser o lugar hegemônico de produção acadêmica sobre o tema.

2.1.4 Produção de dissertações e teses dos anos de 2010⁶¹

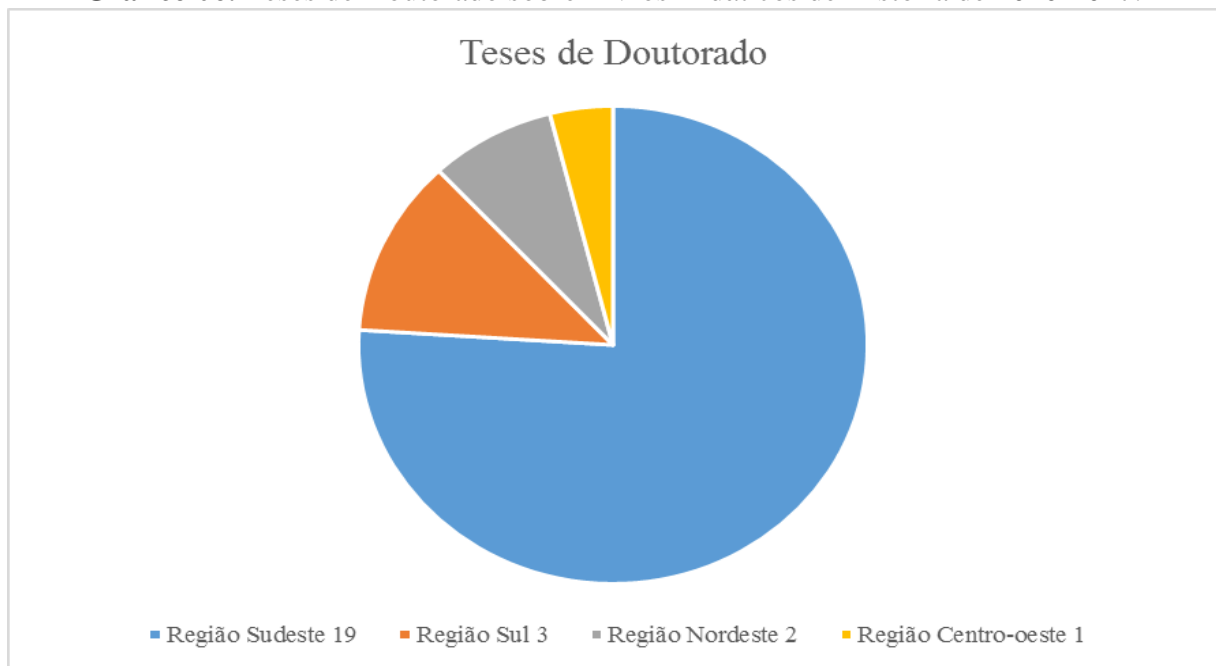
Nesse período, foram elaboradas noventa e oito dissertações de Mestrado e vinte e cinco teses de Doutorado, o que nos evidencia que o interesse pelo tema dos livros didáticos de História não arrefeceu, pelo contrário, se expandiu e ganhou capilaridade Brasil afora. Os trabalhos se debruçaram sobre os seguintes temas: cultura histórica, formação do pensamento histórico e consciência histórica; Memória; o tempo; conceitos históricos, conteúdos substantivos e conteúdos meta-históricos; ensino e aprendizagem; projeto gráfico-editorial; historiografia do livro didático; os saberes escolares; iconografia e arte; questões curriculares; música e cinema; o negro, a escravidão, o pós-abolição, a História da África e as pedagogias antirracistas; o repertório cultural dos alunos; a infância; o livro didático como política pública e o ensino médio; a questão das representações, regionalidades e o livro didático regional; gênero e diversidade sexual; História da América Latina e identidades; os indígenas; cotidiano; práticas docentes, o Manual do Professor, os usos do livro didático e livros paradidáticos; colonização; História Política; a desigualdade social; a cartografia e o espaço escolar; a internet; o processo de mercantilização da produção didática; os usos do passado; a formação continuada de professores e o Programa Nacional do Livro Didático; e novamente, por fim, trabalhos que comparam livros nacionais e estrangeiros.

Os gráficos a seguir demonstram como está distribuída a produção acadêmica por cada Região do país.

⁶¹ Os gráficos foram feitos a partir de consulta, no mês de dezembro de 2017, ao acervo de pesquisa do Memorial do Livro Didático sediado na UFRN e sobretudo da página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 13 dez. 2017. Feitas as consultas, construímos dois quadros demonstrando a produção acadêmica e detalhando ano, autor, título da dissertação ou tese e universidade onde foi apresentado o trabalho (os quadros estão como anexo ao final desta tese).

Gráfico 05. Dissertações de Mestrado sobre Livros Didáticos de História de 2010-2017.

Elaboração: A autora.

Gráfico 06. Teses de Doutorado sobre Livros Didáticos de História de 2010-2017.

Elaboração: A autora.

A pluralidade temática continua sendo a tônica da produção acadêmica sobre o tema em questão. Ainda que o Sudeste continue sendo a região com a maior produção sobre o tema, sobretudo na produção de teses de Doutorado, a Região Sul tem um aumento considerável nos trabalhos feitos, e a Região Nordeste desponta como um importante espaço de reflexão sobre

materiais didáticos. A desconcentração dos trabalhos é resultado sobretudo da expansão da pós-graduação ocorrida na década em tela.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Sergipe tem dado uma contribuição relevante através de seus grupos de pesquisa na produção de dissertações e teses sobre livros didáticos de História, orientadas pelos professores Dr. Dilton Cândido Santos Maynard e Dr. Itamar Freitas de Oliveira, e do fato de ter coordenado os processos de avaliação PNLD 2016 e PNLD 2018, evidenciando a importância de se ter um olhar nacional sobre a produção acadêmica, haja vista que, diferentemente da década de 1980, quando a produção se concentrava na Região Sudeste, hoje há farta produção em todo o país. Faz-se necessário observar que é na Região Nordeste, mais precisamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde está situado o Memorial do Programa Nacional do Livro Didático.

2.1.5 Balanço da produção acadêmica (1980, 1990, 2000, 2010)

O levantamento feito dessas quase quatro décadas nos aponta um quadro que – como já sinalizado – indica uma pluralidade temática e uma desconcentração geográfica progressiva da produção acadêmica. Em se tratando da questão central desta tese, que é a comparação entre duas realidades nacionais, encontramos na busca feita cinco trabalhos que caminham em direção similar à nossa, uma dissertação e quatro teses. Os trabalhos foram defendidos entre 2004 e 2017.

A dissertação de Mestrado foi elaborada por Isao Ishibashi e defendida em 2004 no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o título *Um Estudo Comparativo do Conteúdo Didático da Disciplina de História Geral do Ensino Médio Brasileiro e Japonês*. A dissertação foi organizada em introdução mais quatro capítulos. Ele realizou um estudo comparativo entre os conteúdos de História Geral dos livros de Ensino Médio japoneses e brasileiros, trabalhando com a ideia de que o Oriente é um tema quase ausente dos livros brasileiros. Ele argumenta o quanto essa ausência é problemática sobretudo pelas relações comerciais e diplomáticas que perpassam o mundo atual.

Nos dois primeiros capítulos, o autor expõe como estão organizados os conteúdos de História Geral nos livros brasileiros e japoneses, respectivamente. No terceiro capítulo, realiza uma reflexão sobre a organização curricular brasileira e a necessidade de revisão candente. E, por fim, no último capítulo, explicita seu referencial teórico ancorando-se em Leopold Von Ranke. A comparação se deu entre os cinco livros de História do Ensino Médio mais vendidos em escolas privadas do Japão e do Rio Grande do Sul. Ele conclui com a ideia de que a Europa

é o grande protagonista dos livros brasileiros, enquanto no Japão a relação Ocidente & Oriente é mais equilibrada nos conteúdos didáticos.

Entre as teses de Doutorado constam os trabalhos: de Vitória Rodrigues e Silva, defendida em 2006 na Universidade de São Paulo, com o título *Concepções de História e de Ensino em Manuais para o Ensino Médio Brasileiros, Argentinos e Mexicanos*; de Maria Telvira da Conceição, defendida em 2015 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título *Interrogando Discursos Raciais em Livros Didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1955*; de Vagner Aparecido de Moura, defendida em 2015 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com o título *Discurso Pedagógico versus Identidade Cultural: Estudo Comparado entre Brasil e Angola*; e de André Mendes Salles, defendida em 2017 na Universidade Federal de Pernambuco, com o título *O Conhecimento Escolar Guerra do Paraguai em Livros Didáticos e na Fala de Professores de História de Escolas da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai*.

A tese de Vitória Rodrigues e Silva foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social. Ela se situa nas reflexões do campo da História das Disciplinas Escolares e teve como objetivo analisar os diálogos entre as propostas curriculares dos anos de 1990 e os livros didáticos de História⁶² no Brasil, no México e na Argentina, observando em que medida os livros didáticos se apropriaram das propostas curriculares de então e do debate historiográfico que vinha se produzindo, articulando sempre as concepções de História veiculadas pelos livros didáticos com as concepções de ensino trazidas por eles.

Para isso, a estudiosa iniciou seu trabalho dissertando acerca do modo como a área de pesquisa Ensino de História tem observado a complexidade do livro didático como objeto de pesquisa. A tese está organizada em introdução, seis capítulos e conclusão. Ela inicia o primeiro capítulo abordando como cada país organiza a educação nacional e especificamente a modalidade de Ensino Médio, apontando a legislação educacional e as políticas públicas de universalização da modalidade de ensino em questão, além do perfil de alunos e professores.

No segundo capítulo, ela continua contextualizando as reformas curriculares dos anos de 1990, que no caso brasileiro fomentaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e se relacionavam diretamente com a tentativa de universalização do Ensino Médio. No terceiro capítulo, ela realiza uma reflexão acerca do modo como os livros didáticos têm sido utilizados como fonte histórica. Nesse sentido, utiliza sobretudo as ponderações de Alain Choppin, Kazumi Munakata

⁶² Ela escolheu dois livros de maior vendagem em cada país, totalizando seis livros analisados.

e Circe Fernandes Bittencourt como referencial teórico para a feitura da tese. Ela descreve os livros, os autores e as editoras correspondentes, observando os livros tanto em seus aspectos simbólicos quanto físicos.

No quarto capítulo, considerando as análises das concepções de História e de ensino presentes nos seis livros analisados, a autora se debruça sobre os conteúdos substantivos *Revolução Industrial* e *Iluminismo* e também sobre como a própria organização das partes e características (projeto gráfico, forma, conteúdo, iconografia) que compõe o livro em alguma medida evidencia a concepção de História e de ensino presentes no texto.

As visões sobre a América Latina presentes nos livros estão esboçadas no quinto capítulo, no qual a estudiosa conclui que, embora o tema esteja presente em todos os livros, ele é ainda tratado de forma superficial e pouco problematizada. No último capítulo, estão presentes as articulações entre as concepções de História e de aprendizagem a partir das atividades propostas nos livros, com destaque para a análise dos exercícios que realizam comparações históricas, fazem leituras de imagens e trabalham com mapas e temporalidades históricas.

A autora conclui a tese afirmando que, em alguma medida, o eurocentrismo tem dividido seu protagonismo junto à História do capitalismo na narrativa didática, bem como que a cultura juvenil não tem sido contemplada, apesar da recomendação dos estudiosos das juventudes, e que os livros brasileiros e mexicanos não incorporaram de maneira mais efetiva as orientações curriculares dos anos de 1990.

A tese de Maria Telvira da Conceição foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social e teve como objetivo analisar a problemática da racialização dos povos africanos e afro-brasileiros na historiografia didática do Brasil e de Moçambique, no período de 1950 a 1995. Ela organizou seu trabalho em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Ela inicia sua tese tecendo considerações acerca das questões ligadas aos estudos pós-coloniais, tendo como principal referencial teórico Michel-Rolph Trouillot⁶³ com o conceito de “narrativa da dominação global”. Entre seus objetivos específicos, ela traça um panorama acerca dos debates teóricos sobre o livro didático no Brasil e em Moçambique e problematiza as concepções de História na relação com a questão da racialização. Nesse contexto, ela analisa tanto o aspecto textual dos livros quanto a imagética.

⁶³ Trouillot é um historiador haitiano que se debruça sobre a Teoria da História e que tem publicado o livro *Silenciando el Pasado: el poder y la producción de la Historia*. Neste livro, o autor reflete sobre os silêncios da historiografia ocidental acerca da Revolução do Haiti, entre outras questões. TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia**. Granada: Editorial Comares, 2017.

No primeiro capítulo, a autora aponta como está configurada a produção acadêmica sobre o tema, indicando as fontes históricas utilizadas e as especificidades dessas fontes como documento histórico, além do porquê do recorte temporal feito. Ela centra sua análise no conteúdo historiográfico das fontes e das imagens. Nesse âmbito, observa a exiguidade dos conteúdos relativos aos povos africanos e afro-brasileiros nos livros brasileiros. O pouco conteúdo presente está concentrado nos temas relativos à escravidão, sendo os conteúdos referentes à pós-abolição um hiato na historiografia didática, deixando uma interrogação pertinente no sentido de que, à medida que essas populações se tornaram livres, foram alijadas da narrativa didática – o que invisibiliza o protagonismo e a presença dessas populações na cena pública do país.

No segundo capítulo, a autora expõe de que modo a racialização se colocou na escrita escolar, evidenciando a proeminência da perspectiva econômica que em alguma medida invisibilizava a existência cultural dos africanos e naturalizava a escravidão e também delimitando a África apenas como um espaço geográfico de produção de escravos desprovido de protagonismo e História.

No terceiro capítulo, ela trabalha especificamente com Moçambique, esboçando em que medida a literatura escolar construiu discursos racializantes. Ela traça a arquitetura da educação moçambicana no tempo em que o país era colônia de Portugal. Nessa direção, expõe elementos que caracterizam o período em questão, em que parte dos livros didáticos analisados trata da História de Portugal, já que Moçambique era apenas uma colônia, e observa o modo como a língua portuguesa se pôs como barreira ao acesso dos moçambicanos à educação formal, constituindo instrumento de delimitação do lugar racial de brancos e negros. A História de Portugal como narrativa didática só foi em alguma medida deixada de lado quando da Independência do país em 1975. A estudiosa prossegue o capítulo com uma indagação: em que medida é possível superar o passado colonial e séculos de práticas eurocêntricas? O capítulo é encerrado evidenciando como a Independência do país suscitou a substituição de uma narrativa didática centrada nos feitos portugueses por uma narrativa dentro dos marcos da Teoria Marxista e da questão da luta de classes, ainda que essa nova narrativa tenha se pretendido pós-colonial.

No último capítulo, a autora estabelece de que modo tanto Brasil quanto Moçambique ainda são tributários de uma epistemologia da História de base europeia. Ela discorre sobre a constituição da História como disciplina científica a partir do estabelecimento de pressupostos de pesquisa e validação como conhecimento nas chamadas Escolas Históricas, que foram o Positivismo, o Historicismo e a Escola Metódica. Ela observa que, no caso brasileiro, a questão

da racialização estava atravessada na narrativa didática a partir das noções de evolução, progresso e desenvolvimento, enquanto no caso moçambicano a narrativa didática estava perpassada pelas noções de classe social e ideologia. A autora conclui a tese atentando para o fato de que tanto Moçambique quanto o Brasil se pautam pelo discurso homogeneizador da História Ocidental, que universalizou uma concepção de História – particular ao universo europeu. Concluindo, ela afirma que urge superar as visões de cunho racializante que põem o Ocidente como verdade universal e sua epistemologia como a única possibilidade explicativa da História do mundo e seus povos.

A tese de Vagner Aparecido de Moura foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e teve como objetivo central analisar, a partir de uma perspectiva multiculturalista que se contrapunha ao conceito de luso-tropicalismo, como as populações afro-brasileiras e angolanas se situavam nos livros didáticos de História de 1945 a 2014 e quais as implicações da herança cultural portuguesa na identidade de alunos brasileiros e angolanos. O trabalho se inscreve na perspectiva dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso de orientação francesa. A tese está organizada em introdução, cinco capítulos e considerações finais.

Na introdução, o autor situa a relação de Portugal com suas ex-colônias, evidenciando como o conceito de luso-tropicalismo foi forjado com base na ideia de democracia racial de Gilberto Freyre. No primeiro capítulo, é exposto o referencial teórico do campo dos estudos do Livro Didático, como Alain Choppin, Kazumi Munakata e Circe Maria Fernandes Bittencourt. Nesse capítulo, o autor descreve como se deu o surgimento do livro didático como parte do projeto da Escola e da Educação Modernas. Nesse sentido, ele configura o lugar desse objeto da indústria cultural ao longo da República Brasileira, dando destaque à relação com o mercado editorial e ao papel do Programa Nacional do Livro Didático. Ele trabalha sua análise com os conceitos-chave, a saber: o embranquecimento, a miscigenação, a escravidão e o mito da democracia racial. Na segunda parte desse capítulo, ele descreve o que significou a Educação Escolar em Angola nos contextos de um país colonial e da pós-independência.

No segundo capítulo, o autor situa a questão da lusofonia na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, com ênfase em Angola. Nesse capítulo, para além de discutir o papel da língua na conformação das relações políticas, culturais e sociais entre Portugal e suas ex-colônias, o autor também se debruça sobre a cronologia do processo de construção da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Nos três capítulos seguintes, o autor discute o papel das políticas linguístico-culturais no processo de subjetivação e individuação tanto em Angola quanto no Brasil e discute a passagem da Escola Moderna para a Escola Pós-Moderna e os desdobramentos para a Educação

de modo geral. E, por fim, no último capítulo, ele aborda como se dá o processo de individuação dos estudantes formatados e reformatados na “supermodernidade” num momento em que a Escola é posta em questão em relação à sua legitimidade. O autor estabelece entre as suas conclusões que tanto no Brasil quanto em Angola houve uma certa homogeneização dos discursos dos livros didáticos de História, o que acarretou como desdobramento, no Brasil, a potencialização dos termos relativos à Nação, como o mito da democracia racial, o embranquecimento e a miscigenação, e, no caso de Angola, foram fomentados com os livros didáticos o sentimento de inferioridade e a coisificação do Outro.

A tese de André Mendes Salles foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e teve como objetivo analisar o conteúdo escolar *Guerra do Paraguai* tanto nos livros didáticos brasileiros e paraguaios quanto na fala de professores desses dois países. Ele inscreve seu trabalho no campo da Teoria do Currículo, utilizando autores como Yvor Goodson, Jean-Claude Forquin e Michael Young. A tese está organizada em introdução, sete capítulos e considerações finais.

O autor defende a importância de pensar o conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* pelo debate que ele suscita para a historiografia brasileira tanto acadêmica quanto didática. Ele afirma haver uma estreita relação entre as mudanças na produção historiográfica e a escrita didática desse conteúdo. Na introdução, ele delinea seus objetivos, seu referencial teórico-metodológico e seu objeto de pesquisa, colocando em evidência os conceitos basilares da tese, que são currículo, disciplina escolar, conhecimento escolar, saber disciplinar e livro didático.

No primeiro capítulo, o autor se debruça sobre as Teorias do Currículo, discorrendo sobre as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas, dando destaque aos Estudos Pós-Coloniais como fértil debate acerca dos países que vivenciaram a experiência da colonização, como é o caso do Brasil e do Paraguai. Ainda que o autor reconheça a contribuição dos Estudos Pós-Coloniais, ele situa a reflexão teórica da tese nas Teorias Críticas.

No segundo capítulo, ele discorre sobre o arcabouço teórico da tese, tratando da contribuição de Yvor Goodson, Jean-Claude Forquin, Michael Young, Alain Choppin, Circe Maria Fernandes Bittencourt e outros no tratamento das categorias conceituais da tese, com destaque para o conceito de *conhecimento poderoso*. No capítulo seguinte, ele se debruça sobre o percurso metodológico feito, tendo na análise de conteúdo pensada por Laurence Bardin seu fundamento. Foram entrevistados quatro professores, dois professores brasileiros e dois professores paraguaios e analisados 26 livros didáticos de História, sendo catorze livros brasileiros e doze livros paraguaios – que vão desde o século XIX ao século XXI. A escolha dos referidos professores se deu em função de atuarem em escolas de referência vinculadas a

universidades públicas nos dois países. Quanto aos livros didáticos, eles foram escolhidos por terem muitas edições e também estarem sendo usados pelos professores entrevistados.

O quarto capítulo se encaminha pela caracterização dos livros didáticos analisados a partir dos critérios de autoria e suas filiações institucionais. Nos dois capítulos seguintes, o autor faz a análise dos livros didáticos a partir das categorias construídas ao longo da investigação, e, no último capítulo, o autor se debruça sobre a fala dos professores, observando como eles abordam o conteúdo curricular em questão.

As conclusões da tese apontam para o fato de que as mudanças na historiografia acadêmica no intercurso do século XIX ao século XXI influenciaram a escrita didática no tocante ao conteúdo curricular *Guerra do Paraguai* no caso do Brasil. Em se tratando do Paraguai, a narrativa didática esteve pautada no Positivismo e foi de base descritiva, tendo como foco as campanhas militares e o heroísmo de seus comandantes. Esse conteúdo curricular se fez presente na Educação Básica pela necessidade que se teve no passado de construção de uma Memória e de uma Identidade Nacional e hoje continua no currículo pela necessidade de construção de uma cultura de paz, pondo em evidência as mazelas trazidas pela guerra a ambos os lados do conflito e problematizando a importância da integração regional.

Feito o levantamento da produção acadêmica dessas quase quatro décadas e lidas a dissertação e as teses que dialogam diretamente com nosso trabalho, faz-se necessário perceber em que medida esses textos se aproximam e contribuem com nossa caminhada e no que certamente nós avançamos em relação aos trabalhos anteriormente realizados.

A tese de Vitória Rodrigues e Silva nos chama a atenção para pensar a importância dos conceitos substantivos relativos à História da América Latina⁶⁴, já que nos propomos a comparar a escrita didática de dois países latino-americanos como também perceber em que medida o sistema educacional de cada país e suas reformas curriculares são responsáveis pelos livros didáticos então em uso. Nesse sentido, a estrutura dos capítulos desta tese caminha de modo similar ao que realizou a autora em questão.

No caso da tese de Maria Telvira da Conceição, seu trabalho nos fez observar a importância da questão da racialidade, que também está presente em nossa tese, à medida que nos propomos a comparar dois países que também foram colônias de países ibéricos e têm a escravidão como questão fulcral de seus debates públicos, tendo como desdobramento a produção de duas sociedades de cunho racista, ainda que a Revolução Cubana de 1959 tenha

⁶⁴ Faz-se necessário lembrar que enquanto nos livros didáticos brasileiros a História da América Latina tem pouco espaço, no caso cubano eles têm um livro didático específico para a América Latina, que é estudado durante um semestre do décimo grau.

possibilitado a ascensão econômica e social da população negra, situação não vivenciada no Brasil. A autora também articula a relação entre o sistema educacional de cada país estudado e a historiografia didática posta. As similaridades também estão evidenciadas à medida que comparamos o Brasil com países que vivenciaram e vivenciam a experiência do Socialismo – como é o caso de Moçambique e Cuba. Nestes dois países, a experiência do Socialismo foi vivida com forte conotação nacionalista. É, pois, a Nação o fio condutor da escrita didática.

Nosso trabalho se aproxima da tese de André Mendes Salles ao considerarmos o fato de ele analisar em que medida os livros didáticos dialogam com e se apropriam da historiografia acadêmica sobre a Guerra do Paraguai tanto no Brasil quanto no Paraguai, também evidenciando o pouco espaço que a História da América Latina tem no currículo escolar brasileiro, a partir da entrevista com os dois professores brasileiros.

Esboçada a produção acadêmica sobre livros didáticos de História, seguimos na construção de um panorama acerca do modo como funciona o Programa Nacional do Livro Didático, tratando especificamente do PNLD 2015 do Ensino Médio – que é o que está em análise nesta tese.

2.2 O PNLD 2015 - Coordenadas gerais

É nesse contexto de crescimento da pesquisa sobre livros didáticos de História e também do aumento da oferta de materiais didáticos para as escolas públicas que o PNLD 2015 avaliou vinte e uma coleções e aprovou dezenove coleções de livros didáticos de História para livre escolha dos professores.

Cada coleção é composta de seis livros, três livros de uso dos alunos e três livros que são Manuais do Professor. Nos Manuais do Professor, consta a reprodução do livro do aluno acrescida de um encarte com orientações relativas às atividades do livro do aluno e de uma reflexão teórico-metodológica acerca do ensino da História. Cada livro é destinado a uma série do ensino médio.

Nesse sentido, entendemos ser necessário contextualizar minimamente o PNLD. No momento atual, a avaliação ainda funciona trienalmente, de modo que num ano se avaliam os livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental; no ano seguinte, os livros das séries finais do ensino fundamental, e no terceiro ano são avaliados os livros do ensino médio. Uma vez avaliados e escolhidos pelas escolas públicas, os livros devem ser utilizados durante três anos, sendo distribuídos ao primeiro ano de uso e sendo feitas reposições nos dois anos seguidos que fazem parte do triênio.

No caso em questão, interessa-nos especificamente o PNLD 2015, que foi o processo de avaliação dos livros didáticos do ensino médio que começaram a ser utilizados pelas escolas públicas no ano de 2015 e fazem parte do triênio 2015-2017. Os livros, portanto, não estão mais em uso nas escolas públicas brasileiras.

O processo de avaliação PNLD 2015 de História foi realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em colaboração com a Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O processo de avaliação funcionou de 2013 a 2014 e consistiu primeiramente na elaboração pelas equipes técnicas do MEC e do FNDE, seguida pela publicação do Edital de Convocação 01/2013-CGPLI (Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015) com as regras que normatizam a inscrição das editoras participantes do processo.

Uma vez lançado o edital, passou-se ao momento de cadastro dos editores e pré-inscrição dos livros didáticos, seguido pela inscrição e entrega dos livros impressos e pela documentação requisitada, assim como pela inscrição e entrega dos livros digitais. Nesse edital, foi possível a inscrição de obras didáticas de dois tipos: o tipo 1, que consistia em obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos, e o tipo 2, que consistia em obra impressa composta de livros impressos e arquivos digitais em PDF.

Após a realização das inscrições e a entrega das obras, iniciou-se o processo de avaliação propriamente dito de acordo com os passos descritos a seguir: uma triagem que tinha como objetivo observar se os aspectos físicos estavam em sintonia com os critérios do edital feito pelo Instituto de Pesquisa em Tecnologia (IPT), da Universidade de São Paulo; um planejamento da avaliação feito pelo coordenador da área de História e pelo coordenador institucional do processo; uma leitura e pré-análise para observar se as obras estavam em acordo com os documentos apresentados, indicando os aspectos positivos e problemáticos das obras inscritas; e o passo seguinte, que consistiu na avaliação pedagógica, a parte mais importante do ponto de vista do ensino e da aprendizagem e dos usos escolares dos livros didáticos.

Essa parte do processo foi realizada primeiramente com um momento de formação com os pareceristas acerca dos critérios que norteiam a avaliação e a entrega dos livros, de modo que cada coleção foi primeiramente avaliada por uma dupla que não se comunicava nesse primeiro momento para assim produzir uma avaliação única sem a interferência de outro avaliador.

A produção dessa primeira avaliação foi materializada no preenchimento de uma ficha inicial realizada pelos pareceristas, mediada por coordenadores adjuntos, que tinham como

função dialogar com os pareceristas e inquirir acerca da avaliação que estava sendo feita. Tanto a dupla de pareceristas quanto o coordenador adjunto estavam de posse da coleção em avaliação.

Faz-se necessário dizer que as coleções avaliadas não possuíam nenhuma referência que pudesse identificar as editoras ou os autores das obras. Os livros possuíam uma capa em branco, isso estava posto para garantir a lisura do processo de avaliação e evitar a interferência das editoras no resultado final, como também nessa fase da avaliação a equipe de pareceristas executava o trabalho em condição de anonimato, tendo sido convidada para a realização do trabalho pela equipe técnico-pedagógica responsável pelo PNLD 2015 da área de História.

A composição da equipe de pareceristas se deu da seguinte maneira:

Tal equipe é composta por profissionais com formação inicial em História e experiência docente no Ensino Médio, no ensino técnico, na formação de professores de História em modalidades presencial e a distância e na orientação de mestres e doutores radicados em todas as regiões do país. Além disso, desenvolvem pesquisas sobre História, ensino de História e novas tecnologias. Por que tão variado grupo? Essa é uma preocupação da Comissão Técnica do Ministério da Educação e também das universidades que sediam a avaliação. Ambos promovem a incorporação dos benefícios que a diversidade – em termos de qualificação, ambientes de trabalho e local de origem – pode agregar à avaliação. Ambos esforçam-se, assim, para respeitar, na avaliação, a pluralidade cultural do nosso país (GUIA DO PNLD, 2014, p. 10).

Faz-se necessário ressaltar o caráter democrático na composição dessa equipe, com a reunião de profissionais de diversas regiões do país, ocupantes de modalidades de ensino diferentes e voltados para a pesquisa na área do Ensino de História, o que é importante, visto que são os pesquisadores dessa área os mais habilitados para avaliar a qualidade do livro didático a ser utilizado pelas escolas públicas brasileiras.

A diversidade de olhares no trabalho de avaliação pedagógica é elemento que enriqueceu o processo e possibilitou inclusive que esse fosse também um espaço de formação pedagógica para o grupo, à medida que o parecerista teve de ter um olhar que estabelecesse um diálogo constante entre os referenciais da Pedagogia e da História. É condição presente no Edital que regeu o processo que os avaliadores se utilizassem dos estudos mais recentes nas duas áreas citadas. A condição de anonimato da equipe foi outro fator fundamental na realização do trabalho, já que pode garantir uma avaliação isenta e responsável.

Enfatizada a pluralidade na composição da equipe de avaliação, retomamos a descrição do processo. Uma vez pronta a primeira ficha com o olhar individual de cada avaliador, seguiu-se ao passo seguinte, que consistiu na apresentação da dupla de pareceristas que tinham a orientação de seguir na avaliação produzindo uma terceira ficha, que agora seria feita

conjuntamente pela dupla sob a supervisão do coordenador adjunto. Essa terceira ficha seria o resultado do diálogo entre os dois pareceristas a partir das duas fichas produzidas anteriormente.

A ficha de avaliação consolidada pela dupla de avaliadores serviu de base para a produção de um parecer que poderia ser de aprovação, de aprovação condicionada à correção de falhas pontuais ou de reprovação. Esboçados os pareceres de aprovação e reprovação, eles passaram por intensa revisão da equipe de coordenadores e dos leitores críticos⁶⁵ e foram remetidos à Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

A Coordenação Geral de Materiais Didáticos, uma vez de posse do material produzido pelos pareceristas e pelos coordenadores adjuntos, encaminhou o trabalho final que se materializou na primeira versão do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História.

Essa primeira versão passou novamente por revisão, dessa vez por leitores críticos oriundos da Educação Básica. Feita essa última revisão, procedeu-se à elaboração da cópia final do Guia PNLD 2015, a qual foi enviada às escolas públicas como suporte para os professores escolherem os livros a serem adotados.

Não existe ainda um instrumento governamental que acompanhe o modo como essas coleções vêm sendo escolhidas pelos professores nas escolas, com exceção do fato de saber a coleção solicitada pela escola, para que seja feita a compra pelo governo federal.

Retomando o Edital em questão, podemos dizer que ele possui algumas características focadas em todas as disciplinas do ensino médio, a exemplo de solicitar que os livros atentem para a questão da condição juvenil e se pautem por uma concepção de educação integral. Ele aponta como critérios eliminatórios alguns pontos que merecem nosso destaque, quais sejam: a observância das normas que regem o país, a educação e o ensino médio; o atendimento aos princípios éticos; o respeito à perspectiva interdisciplinar no trabalho com os conteúdos, e a correta utilização dos conceitos e das informações apresentadas.

Dos princípios e critérios específicos para a área de Ciências Humanas, o Edital indica os seguintes pontos que merecem nossa atenção: o reconhecimento e o respeito às diferenças; a identificação, problematização e reflexão sobre informações provenientes das mais variadas fontes e linguagens; a compreensão de que as instituições sociais, políticas e econômicas são históricas; o trabalho com interpretações diferentes, fazendo relação com os sujeitos que as

⁶⁵ Leitores críticos são uma espécie de revisores que têm durante o processo de avaliação a função de observar se as resenhas que compõem os Guias e os pareceres de exclusão estão acessíveis aos professores do ponto de vista da linguagem, se são de fácil entendimento.

produziram, e o desenvolvimento da interdisciplinaridade na integração das disciplinas da área de Ciências Humanas e das disciplinas das outras áreas.

Em se tratando especificamente da disciplina História, o Edital aponta os critérios de eliminação que entendemos ser importante mencionar: a necessidade de utilização da pesquisa de ponta das áreas de História e de Pedagogia; a demonstração dos processos de produção do conhecimento histórico; o aprendizado dos conceitos norteadores da disciplina, os chamados conceitos meta-históricos; a apresentação de uma multiplicidade de fontes históricas; a isenção de argumentações que levem ao anacronismo, ao voluntarismo e aos estereótipos que redundem na formação de preconceitos.

Cumpra sublinhar que o Edital situa o papel da História escolar em sintonia com nossa proposta de investigação – que é o de pensar a construção dos conceitos históricos na relação com o ofício do historiador –, quando diz:

Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal (com recortes e seleções claramente intencionados), mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013-CGPLI, 2013, p. 51).

Nesse sentido, é possível afirmar que o Edital em questão evidencia a importância de que os estudantes se atentem para o fato de que o saber histórico é uma construção social passível inclusive de revisão, refutação, argumentação e reelaboração.

De acordo com o que nos informam Maria Inês Sucupira Stamatto e Flávia Eloisa Caimi, no artigo “O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares”, essa ênfase na dimensão da escrita da História como uma construção social foi evidenciada e iniciada já no edital que regia o PNLD 2012 e teve sequência no edital do PNLD 2015, sendo um aspecto de diferenciação entre o edital do PNLD 2007 e os editais do PNLD 2012 e do PNLD 2015.

Cumprido o processo de avaliação pedagógica, foi publicado o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História. Ele foi composto basicamente de onze seções: uma primeira parte com os dados do processo, em que constavam a ficha técnica e os atores envolvidos no processo de avaliação pedagógica; uma segunda parte com uma apresentação do guia; uma breve reflexão sobre o Ensino Médio e o PNLD; uma breve reflexão sobre o Ensino Médio e a aprendizagem histórica; uma síntese do processo de avaliação; as referências utilizadas nas reflexões do guia; uma seção com as dezenove resenhas acerca das coleções aprovadas; a explicitação da ficha de avaliação pedagógica dos livros impressos; a explicitação

da avaliação pedagógica dos livros digitais, e uma última parte com os conteúdos da ficha de avaliação dos sites da internet.

Figura 01. Capa do Guia PNLD 2015 Ensino Médio História.



Fonte: Guia do PNLD, 2014.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História, as dezenove coleções aprovadas se organizam a partir da proposta da História Integrada (13 coleções) e da História Temática (6 coleções). Elas trabalham os conteúdos históricos seguindo a cronologia, e, ainda que algumas coleções sejam integradas e outras coleções, temáticas, todas atendem à organização quadripartite de matriz francesa, que divide a História em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Acreditamos que esse seria o primeiro elemento que diferencia os livros didáticos de História no Brasil e em Cuba. Enquanto no Brasil organizamos os conteúdos históricos numa perspectiva que integra a História Geral (desde as primeiras Civilizações na Antiguidade às

sociedades do tempo presente) ao Brasil, Cuba organiza os conteúdos históricos de modo a focar na História da América Hispano-americana, na História Nacional e no estudo do século XX, tendo como marco inicial a Revolução Russa de 1917, fugindo, portanto, da organização cronológica quadripartite de matriz francesa.

Diante do exposto, podemos afirmar que desde a Redemocratização houve substancial avanço na Política Pública que trata dos livros didáticos brasileiros tanto pelo aumento do aporte financeiro quanto pela abrangência das modalidades de ensino e dos componentes curriculares atendidos. Ainda que Margarida Oliveira e Itamar Freitas de Oliveira nos chamem a atenção para o fato de que houve um processo de homogeneização na escrita didática da História, temos um número expressivo de coleções inscritas e aprovadas no PNLD 2015, o que nos autoriza a afirmar a importância do livro didático na escola pública e, sobretudo, para o mercado editorial.

Se não houvesse um público de professores ávidos por consumir esses livros e o Estado disposto a financiar a produção dessas obras, não haveria o empenho do setor privado na inscrição de tantas obras que chegaram a ser aprovadas, afinal o custo de produção, divulgação e inscrição de uma coleção didática não é pequeno e pode gerar pouco resultado se a coleção não obtiver interesse por parte dos docentes na hora da escolha do livro.

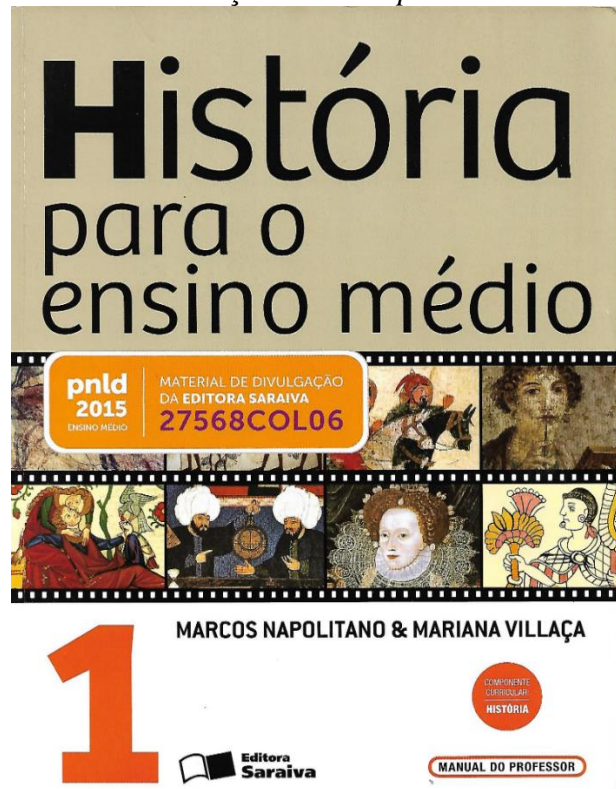
Também devemos ressaltar que muitas demandas da sociedade brasileira pós-Redemocratização chegaram aos livros didáticos de História como exigência entre os critérios de avaliação, inclusive tendo a ausência de algumas temáticas sob pena de eliminação. Esses critérios decorrem da pressão dos movimentos sociais materializados, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Estatuto do Idoso, na Lei 10.639/03, na Lei 11.645/08, na defesa do Meio Ambiente e nas questões de gênero.

Do ponto de vista da historiografia, os Editais têm incorporado a necessidade de os livros trabalharem os conceitos estruturantes da disciplina relacionados ao ofício do historiador. Isso nos remete aos conceitos meta-históricos, que é uma das categorias centrais desta tese.

Cumpramos lembrar que a estrutura atual dos livros didáticos de História do Ensino Médio certamente será alterada quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio em curso.

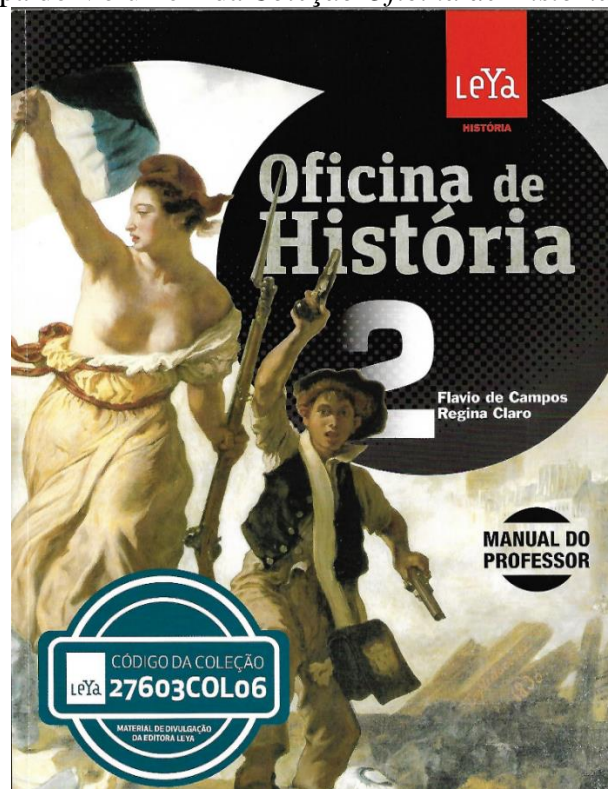
Apresentamos a seguir livros de coleções aprovadas pelo PNLD 2015.

Figura 02. Capa do Volume 1 da *Coleção História para o Ensino Médio* (Editora Saraiva).



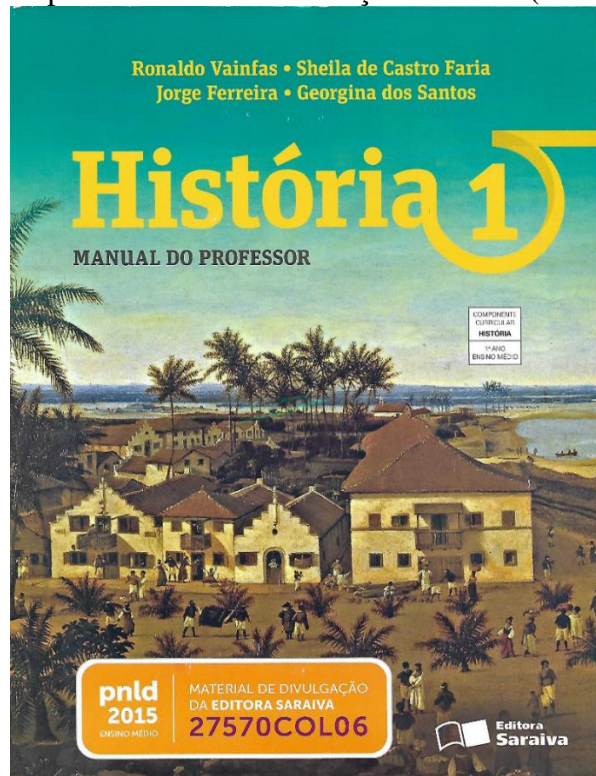
Fonte: (NAPOLITANO; VILLAÇA, 2013).

Figura 03. Capa do Volume 2 da *Coleção Oficina de História* (Editora Leya).



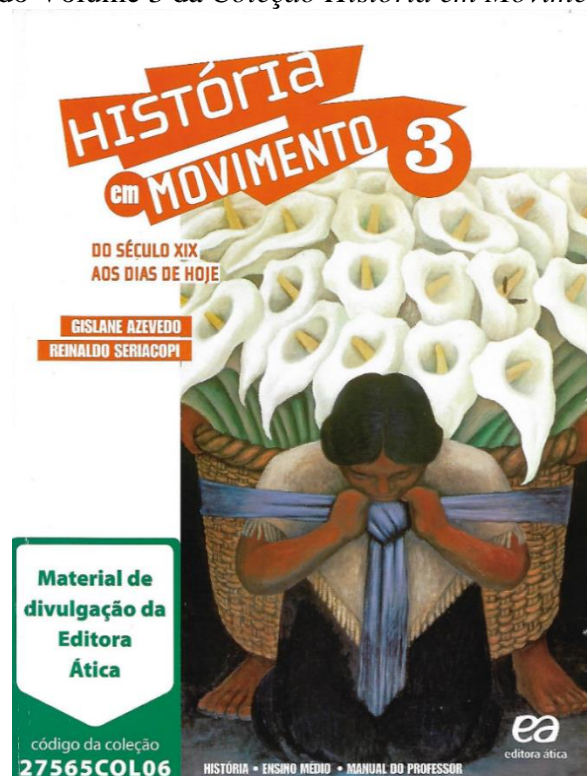
Fonte: (CAMPOS; CLARO, 2013).

Figura 04. Capa do Volume 1 da *Coleção História* (Editora Saraiva).



Fonte: (VAINFAS, 2013).

Figura 05. Capa do Volume 3 da *Coleção História em Movimento* (Editora Ática).



Fonte: (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013).

3 A EDUCAÇÃO CUBANA E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como propósito situar Cuba e a educação cubana, caracterizando inicialmente o país e sua História, mas dando destaque posteriormente à Escola Pré-universitária cubana, que seria o nosso equivalente do Ensino Médio, e às nuances que caracterizam o livro didático na cena educativa do país, um dos nossos objetivos na tese.

Se levarmos em consideração o fato de que estamos nos propondo a sair do confinamento, dos muros de nossa realidade nacional específica, inspirados nas proposições de Marc Bloch⁶⁶ quando sugere os estudos comparados entre realidades nacionais distintas, entendemos ser necessária a construção de proposições de maior duração acerca da História cubana, sobretudo pela necessidade de compreender o modo como esse processo histórico influenciou a formação do sistema educacional que se tem atualmente.

O capítulo que ora apresentamos caminhará pela História de um país que, apesar de territorialmente pequeno, tem intrigado o mundo com a singularidade de uma revolução social ao longo da segunda metade do século XX.

A singularidade de seu processo histórico se deve ao fato de a longevidade de um regime político existente há sessenta anos ter se mostrado de pé, a despeito da grave crise econômica que o país atravessa – uma consequência direta da queda do mundo soviético, quando foram desfeitas as parcerias econômicas que mantinham a economia cubana –, o que mergulhou o país no chamado *Período Especial em Tempos de Paz*, quando houve o aprofundamento da austeridade econômica no orçamento público.

Falar de Cuba é se lembrar primeiramente de um país caribenho que construiu sua imagem associada a praias paradisíacas, ao charuto, ao rum e à salsa. Todavia, questionamos: o que há por decifrar nesse país que tanta paixão tem causado em estrangeiros do mundo inteiro, sobretudo em pessoas com orientação política de esquerda?

A República de Cuba é um país insular situado na América Central e banhado pelo mar do Caribe. Faz parte da América Latina e tem como língua oficial o espanhol.

⁶⁶ BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**: O caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Figura 06. Mapa de parte da América Latina⁶⁷.



Fonte: Disponível em: <<http://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/eclac.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

O país se destaca na América Latina pela construção de um regime político que se diferencia dos demais países da região, isto é, por se afirmar socialista. E, apesar de ser um país pobre, tem alto Índice de Desenvolvimento Humano⁶⁸.

Ele tem sua história vinculada ao Império Espanhol, entre os séculos XVI e XIX. Cuba, uma colônia da Espanha durante esse período, foi desbravada por Diego Velásquez e teve sua colonização iniciada pela parte oriental da ilha, mais precisamente por Baracoa. Ávidos pela possibilidade da descoberta de novas terras e, especialmente, de metais preciosos, Cuba entrou

⁶⁷ Mapa de parte da América Latina, adaptado de mapa do Continente americano da página das Nações Unidas, disponível em: <<http://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/eclac.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

⁶⁸ Informações encontradas na página do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

na rota da ambição empreendida pelos espanhóis e se tornou lugar de cobiça que duraria séculos⁶⁹.

Nos três primeiros séculos de relação com o Império Espanhol, Cuba foi basicamente um território que possuía portos estratégicos que serviam de passagem aos carregamentos de metais preciosos que vinham do México e do Peru, já que não possuía reservas de ouro ou prata. Isso pode ser comprovado pelas atividades econômicas principalmente baseadas no cultivo do tabaco e na pecuária, atividades que geraram pouca atenção do Império Espanhol, tendo o açúcar se tornado um produto agroexportador apenas no século XIX, portanto o último século em que a ilha esteve sob o domínio espanhol. Assim como no Brasil, a produção de açúcar se firmou com a utilização do trabalho escravo africano. Richard Gott⁷⁰ assim discorre sobre esse período: “Sem dúvida, a riqueza da ilha, durante os primeiros três séculos, quando esteve sob domínio espanhol, foi construída tanto a partir do comércio ilícito e do contrabando como do comércio legítimo com a metrópole e outras colônias” (2006, p. 27).

Por ser lugar de passagem, Cuba ficou conhecida como a chave do Golfo do México. Como já afirmamos na introdução desta tese, ainda hoje o país é cobiçado pela posição estratégica favorável às relações comerciais e à defesa militar do continente, o que fomentou a construção do Porto de Mariel, na cidade de Havana, com financiamento de um banco brasileiro, o BNDES, como também a construção de bases navais militares, como é o caso da Base de Guantánamo.

A ilha ganhou maior destaque na cena colonial do Império Espanhol apenas no século XIX, no momento em que a Espanha começou a ver se esfacelarem os territórios da América espanhola, em face dos movimentos de Independência Política. Cuba foi um dos últimos territórios sob o domínio da Espanha a conquistar sua independência e também a abolir a escravidão. Não por casualidade, sua independência política foi fortemente marcada por sangrentas batalhas em prol de libertação, batalhas que em seus momentos finais tiveram a parceria dos Estados Unidos.

Podemos afirmar que o século XIX teve como marco principal as lutas pela Independência Política. Uma vez independente da Espanha, Cuba teve de lidar com a situação de deixar de ser colônia da Espanha e passar à influência dos Estados Unidos, tornando-se o que a historiadora cubana Carmen Almodóvar Muñoz⁷¹ denominou de neocolônia. Houve

⁶⁹ CIVEIRA, Francisca López; VEJA, Oscar Loyola; LEÓN, Arnaldo Silva. **Cuba y sua Historia**. 2. ed. La Habana: Editorial Félix Varela, 2004.

⁷⁰ GOTT, Richard. **Cuba: uma nova história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

⁷¹ MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

inclusive um debate entre os americanos sobre a possibilidade de comprar o território cubano e também entre a intelectualidade cubana sobre a possibilidade de o país ser anexado aos Estados Unidos quando independente da Espanha, o que acabou não acontecendo em nenhum dos dois casos. Gerson Moura⁷² nos informa acerca dos reais objetivos estadunidenses em Cuba:

Por seus resultados, a guerra hispano-americana não foi um mero incidente isolado. Ela estendeu a uma ampla faixa marítima do Pacífico a presença militar, política e econômica americana, lançando os EUA diretamente na política do Extremo Oriente! A presença militar em Cuba praticamente fazia do Caribe um “lago americano”. No limiar do século XX, os EUA tinham entrado com o pé direito na corrida imperialista. A presença e a intervenção dos EUA na América Latina iriam aumentar nas duas décadas que se seguiram (1990, p. 19).

A primeira metade do século XX marcou a História cubana pela relação problemática entre os dois países. Para além da intervenção americana nos assuntos políticos e econômicos, houve também interferência nos assuntos relativos à Educação. Cuba herdou do período em que foi colônia da Espanha uma situação caótica no que diz respeito à Educação, e em alguma medida não houve alteração substancial na primeira metade do século XX. A influência americana sobre a ilha não agiu para democratizar o acesso à escola de maneira geral.

Há de se observar, antes de seguirmos, que as reflexões adiante serão feitas de modo a evitar a caracterização da educação cubana, nesses sessenta anos de revolução, como algo monolítico. Cuba⁷³ é um país de 11.389.562 habitantes, que investe mais de 12% do Produto Interno Bruto em Educação⁷⁴. Tem taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade de 99,7%, tendo erradicado o analfabetismo desde os anos de 1960. Também tem taxa bruta de matrículas para todos os níveis de ensino de 81,5%. Considerando as dificuldades econômicas pelas quais o país passa há duas décadas, os números relativos à Educação anteriormente citados não são irrelevantes.

A construção de um Sistema Nacional de Educação como o de Cuba não se deu de maneira evolutiva e linear e passou por períodos de avanços, paralisações e retrocessos, sendo mediada pelo fato de o país ter de lidar com um pesado bloqueio econômico imposto pelos Estados Unidos desde 1962, sobretudo em decorrência das reformas implantadas que

⁷² MOURA, Gerson. **Estados Unidos e América Latina: as Relações Políticas no século XX, Xerifes e Cowboys, um Povo Eleito e o Continente Selvagem**. São Paulo: Contexto, 1990. (Coleção Repensando a História).

⁷³ As informações sobre Cuba foram consultadas na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <<https://países.ibge.gov.br/#/pt/pais/cuba/info/sintese>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁷⁴ Os dados do gasto de Cuba com Educação na relação com o Produto Interno Bruto foram retirados da página da UNESCO, disponível em: <<https://en.unesco.org/countries/Cuba>>. Acesso em: 19 out. 2018.

nacionalizaram empresas, terras e propriedades que pertenciam a americanos e pela decretação do caráter socialista da Revolução em 1961.

A construção desse aparato pedagógico também teve de conviver com austeridade no orçamento público, já que o país se insere nos marcos dos países subdesenvolvidos com todos os condicionantes no que tange ao desenvolvimento econômico.

Podemos afirmar que, quando triunfou a Revolução em 1959, ainda que transformações houvessem ocorrido desde que a República havia sido instaurada, o país continuava sofrendo com altos índices de analfabetismo e precariedade de toda sorte no campo da Educação, o que fomentou a tomada de decisão dos revolucionários de que uma das bandeiras da Revolução seria a reforma do sistema educacional, com ampliação massiva do acesso à escola, e uma das primeiras medidas da Revolução seria a erradicação do analfabetismo.

Com isso não estamos dizendo que não havia no país educação de ponta, até porque havia uma concentração de instituições de ensino, universidades, intelectuais, professores e profissionais qualificados nas principais cidades do país, como Havana e Santiago de Cuba, o que nos autoriza a desenhar um panorama dos mais sombrios, sobretudo nas regiões rurais e mais afastadas dos centros urbanos.

O Governo Revolucionário se defrontou com alguns condicionantes que, em certa medida, indicavam as ações a serem empreendidas. Como exemplo, citamos: um sistema de educação elitista, apenas três universidades no país, altos índices de analfabetismo⁷⁵, currículos com influência dos valores “burgueses”, população pauperizada e sem condições de custear a educação dos filhos, defasagem de escolas em face da demanda da população, situação mais caótica no campo, professores despreparados e mal remunerados, entre outros problemas.

Eles também tiveram de lidar com o fato de que, quando as primeiras reformas⁷⁶ começaram a ser implementadas, parte da classe média escolarizada e, portanto, com qualificação, abandonou o país rumo aos Estados Unidos, trazendo ainda mais defasagem de mão de obra qualificada tanto no campo da Educação quanto em outras áreas, o que limitava a possibilidade de desenvolvimento educacional e econômico do país. Era urgente, com efeito,

⁷⁵ As taxas de analfabetismo quando triunfou a Revolução era em média de 23,6% entre os maiores de 15 anos e se aproximava dos 40% na população rural. RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011.

⁷⁶ Houve na condução do processo revolucionário Reforma Urbana e Reforma Agrária, como também nacionalização de empresas que eram de propriedade de estrangeiros, o que causou forte reação sobretudo dos Estados Unidos. Sobre isso ler: AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Revoluções do Século XX).

que a qualificação profissional se desse como necessidade de alavancar o desenvolvimento econômico do país.

Em se tratando especificamente da questão do analfabetismo, os revolucionários levaram adiante a Campanha Nacional de Alfabetização, que era um desdobramento do Programa de Moncada⁷⁷ e que consistiu num movimento que arregimentou professores e estudantes para atuarem na alfabetização nas áreas rurais do país, ao longo do ano de 1961. Programado o modo como funcionaria o movimento ao longo do ano de 1960, ele foi implementado em 1961, sendo anunciada a Declaração de Cuba como Território Livre de Analfabetismo em 22 de dezembro do mesmo ano.

A Campanha de Alfabetização se processou em três momentos: um primeiro momento no qual foi feito o recenseamento da população analfabeta; um segundo momento que teve como objetivo treinar os alfabetizadores, e um último que consistiu no processo de alfabetização propriamente dito (WERTHEIN; CARNOY, 1984)⁷⁸.

Além da disseminação da alfabetização, esse movimento foi responsável pela construção de um diálogo entre os revolucionários e a população que estava sendo alfabetizada, à medida que se processava a prática de uma pedagogia que primava pela relação entre educação e conscientização política como estratégia de transformação social.

Em sua pesquisa sobre a Campanha de Alfabetização em Cuba, Vera Maria Vidal Peroni⁷⁹ nos faz a seguinte descrição acerca do modo como se desenrolou tal campanha:

No processo revolucionário a participação das pessoas era fundamental para o sucesso do projeto estratégico de sociedade. Para isso a elevação cultural das massas era fator fundamental, e a Campanha de Alfabetização, um de seus principais instrumentos. [...] A confiança que os mestres ganharam da população na luta ideológica que havia com os contrarrevolucionários que atemorizavam a população com a propaganda contra o comunismo foi de grande importância, no sentido de ganharem a confiança da população para o ideário revolucionário (2006, p. 46).

Peroni chega à conclusão de que o êxito da campanha esteve vinculado ao projeto de sociedade que se desenhava e se inscreve em tentativas de alfabetização de adultos que

⁷⁷ O processo de tomada de poder ocorrido em 1959 e levado adiante por Fidel Castro, Raul Castro, Ernesto Che Guevara, Camilo Cienfuegos e o exército rebelde foi antecedido pela tentativa frustrada de tomada do poder em 1953, quando um grupo de rebeldes, entre os quais se encontrava Fidel Castro, tentou tomar o Quartel de Moncada, localizado na cidade de Santiago de Cuba, região oriental do país. O plano de tomar o quartel não obteve êxito e provocou uma reação feroz do presidente Fulgêncio Batista, que autorizou o massacre dos revoltosos. Ainda que o ataque não tenha sido bem-sucedido, ele serviu para a divulgação do Manifesto de Moncada, que previa uma série de reformas, entre as quais se incluía uma reforma do sistema educacional (GOTT, 2006).

⁷⁸ WERTHEIN, Jorge; CARNOY, Martin. **Cuba: mudança econômica e reforma educacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

⁷⁹ PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha de Alfabetização em Cuba**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

aconteciam no país desde as lutas por independência política no século XIX. Como ela nos diz, a campanha foi uma arma fundamental na defesa do projeto revolucionário. Cuba notabilizou-se tanto por sua campanha de erradicação do analfabetismo que acabou exportando seu método de alfabetizar, denominado *Yo, sí puedo*⁸⁰, para muitos outros países do mundo.

Richard Gott, analisando as primeiras medidas tomadas pelos revolucionários nesse momento inicial da Revolução, discorre sobre a importância simbólica que esse movimento de alfabetização tomou tanto dentro quanto fora do país. Ele nos diz:

A campanha de alfabetização captou a imaginação do mundo e tornou-se o mais importante ponto de vendas da Revolução nos seus primeiros anos. O sucesso estimulou o governo a empreender uma campanha permanente para encorajar a educação de adultos, ajudando a produzir uma força de trabalho que tanto fosse mais bem preparada tecnicamente como mais consciente politicamente. Nas décadas posteriores, com assistência soviética e um grande orçamento, Cuba desenvolveu um sistema educacional melhorado, sem paralelos na América Latina - e livre para todos (GOTT, 2006, p. 217).

O historiador Justo Alberto Chávez Rodríguez⁸¹ nos diz que as medidas implementadas pelo Governo Revolucionário no campo educativo seguiam os preceitos do intelectual cubano José Martí⁸², que defendia a Educação como um instrumento fundamental de libertação dos povos. As medidas se encaminharam pela construção de uma pedagogia que articulava de modo central a educação e o trabalho. Essa centralidade tinha como princípio as ideias martianas e também as ideias marxistas-leninistas que se fizeram presentes no país com as parcerias cubano-soviéticas.

Rodríguez realiza um inventário das principais características das transformações no campo educativo em Cuba entre os anos de 1959 e 2010 no artigo “A educação em Cuba entre

⁸⁰ O método de alfabetização *Yo, sí puedo* foi utilizado em inúmeros países, como: Argentina, Venezuela, México, Equador, Bolívia, Nicarágua, Colômbia, Nigéria, Guiné-Bissau, Moçambique, África do Sul e Nova Zelândia. Informações obtidas na entrevista feita por Ester Maria de Figueiredo Souza com a educadora Leonela Inés Relys Diaz, criadora do método de alfabetização em Cuba. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 81-88, jan./jun. 2009.

⁸¹ RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011.

⁸² José Martí (1853-1895), inscrito na Memória Histórica cubana como apóstolo da Independência, foi um intelectual cubano envolvido com as Guerras de Independência do século XIX. Aos dezoito anos, foi deportado para a Espanha, onde se formou em Direito Civil e Filosofia e Letras. Esteve na França, nos Estados Unidos, no México, na Guatemala, radicando-se em Cuba em 1878, onde acabou se envolvendo com as conspirações pelo fim do domínio espanhol, sendo deportado novamente à Espanha em 1879. Foi viver em Nova York, onde atuou como jornalista. Entre 1893 e 1894, percorreu vários países da América organizando um movimento que almejava levar adiante as lutas pela Independência. Voltou a Cuba em 1895 para participar dos combates, morrendo prematuramente neste mesmo ano. Ele atuou como jornalista, professor e escritor. As informações descritas foram acessadas no sítio do Centro de Estudos Martianos, disponível em: <<http://www.josemarti.cu/biografia/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

1959 e 2010”, publicado no “Dossiê Cuba” da *Revista Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. Ele desenha um quadro da educação cubana da década de 1950:

As limitações da educação compreendiam, especialmente, as seguintes áreas: as idades infantis (educação pré-escolar); a especial, a técnica e a profissional, que se encontravam num nível muito precário de desenvolvimento; assim como a educação geral, que não chegava a todos os estratos sociais. E, é claro, o nível de analfabetismo era tal que, numa população de 5,5 milhões de habitantes, esse flagelo atingia, em média, 23,6% dos maiores de 15 anos; e nas zonas de montanha e rurais chegava a 40%. Só existiam 15 mil estudantes universitários, três universidades, uma delas era privada (Villanueva), e muitos professores formados que não tinham escolas para exercer a profissão (RODRÍGUEZ, 2011, p. 45).

Diante do exposto, percebemos que o panorama educacional de Cuba quando triunfou a Revolução não diferia do padrão dos demais países latino-americanos. Ainda de acordo com Rodríguez, para fazer frente a tal quadro o Estado Revolucionário tomou uma série de medidas que tinham como objetivo uma reforma integral do ensino, entre as quais podemos citar: a criação de um Sistema Nacional de Educação; uma Reforma Universitária; a implementação da educação de adultos; a abertura de faculdades preparatórias para os trabalhadores; a reforma dos planos de ensino; a criação de programas de bolsas de estudos; a introdução da disciplina de Educação Física na educação escolar desde o nível básico de ensino, entre muitas outras medidas.

Nos anos de 1960, o Estado cubano direcionou esforços sobretudo para a Educação de adultos com viés profissionalizante e para a Educação Primária e Secundária em detrimento da Educação Universitária. Nessa década, a estratégia econômica voltou-se para a agricultura, de modo que a escolarização tinha de estar em sintonia com a política econômica do Estado. Na tentativa de atender a esse objetivo, foram criadas as *Escolas para o Campo*, em que todos os alunos trabalhavam 45 dias por ano em atividades agrícolas, posteriormente sendo substituídas pelas *Escolas no Campo*, que funcionavam em regime de internato, já que as primeiras haviam se mostrado ineficientes e onerosas.

A prática de levar estudantes ao campo atendia a duas finalidades: aumentar a produtividade agrícola e dar fim à dicotomia campo e cidade. A transformação das escolas para o campo em escolas no campo seguia a necessidade de reavaliação constante e redefinição das orientações educacionais tomadas como prática e marca do Estado cubano no processo revolucionário. Assim nos dizem Jorge Werthein e Martin Carnoy:

O governo cubano fez experiências e adaptou continuamente o sistema educacional, para ajustá-lo às estratégias de aumento da produção per capita e de viabilização da economia socialista. Ao mesmo tempo, o importante lema do início da Revolução, de

que a educação era um direito a que todos deveriam ter acesso, continuava como um dos fundamentos da política educacional (1984, p. 110).

Foi com o espírito voltado para a urgência de atender ao direito de Educação para todos e dar conta de aumentar o crescimento econômico que os rumos iam sendo corrigidos, e foi com esse objetivo que foram criadas as *Escolas no campo*. Elas eram escolas secundárias que funcionavam em regime de internato e se caracterizavam pela autossuficiência financeira, visto que os estudantes trabalhavam realizando atividades agrícolas que custeavam a manutenção da própria escola. Essas escolas funcionavam como centros de férias para as famílias e a comunidade, de forma que os trabalhos agrícolas e a manutenção da escola não eram paralisados durante as férias dos estudantes.

Para além da educação formal, essas instituições estiveram incumbidas da formação do “Novo Homem”, que era um ideal da sociedade socialista em gestação, e da diminuição da distância que havia entre o campo e a cidade, de modo que os alunos aprendessem desde cedo a não estabelecer hierarquias entre as profissões do campo e as profissões da cidade. Foram as escolas no campo o espaço privilegiado de resolução de problemas como o aproveitamento escolar, a evasão, a formação da consciência coletiva, o custo da escolarização e a escassez de trabalhadores no campo (WERTHEIN; CARNOY, 1984)

Na esteira das transformações, foi promovido em 1971 o Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura⁸³, onde, segundo Justo Alberto Chávez Rodríguez, o magistério cubano se posicionou de maneira crítica em relação às mudanças que eram ainda necessárias ao melhoramento do Sistema Nacional de Educação. O Congresso foi organizado com a participação de delegados de diversas instituições educativas, políticas e científicas do país. Ele foi pensado para servir de base à criação da Política Educacional e devia atender aos seguintes objetivos:

Coletar as manifestações concretas da problemática educacional em todos os níveis e tipos de ensino; Conhecer os fatores que afetam a atividade dos trabalhadores da educação; Propiciar a oportunidade para que, com a contribuição criadora das massas, se promova o estudo dos problemas que requerem uma análise contínua, sistemática e profunda para seu solucionamento; Apresentar propostas que possam servir de base para a elaboração de nossa política educacional (RESOLUÇÕES, 1980, p. 9).

⁸³ Na bibliografia consultada acerca do Sistema Nacional de Educação, não encontramos referência à realização de outro congresso do porte desse Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura. Sobre isso ler: RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011; LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. In: **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

As Resoluções apresentadas pelo Congresso realizaram um diagnóstico acerca da educação cubana uma década após o estabelecimento da nova condução política do país. O diagnóstico apontava para uma série de medidas, tais como: a necessidade de tratar a evasão, a ausência e o atraso escolar; a urgência de estimular a aproximação e o diálogo entre a escola e os pais; a ênfase na articulação da relação escola e trabalho; a construção de uma pedagogia voltada a uma mentalidade formada para apreciar os valores de amor à Pátria e às ideias socialistas; a importância da Educação Artística e da Educação Física na formação da saúde do educando e na sensibilidade estética e ideológica; um ensino de Ciências voltado para a formação da experimentação e da pesquisa; a necessidade de revisão dos métodos de ensino, promovendo a melhoria da formação dos professores, e uma prática social que se utilizasse dos meios de comunicação de massa e das instituições culturais como espaços também educativos e parceiros das instituições escolares, com ênfase no papel da televisão educativa na educação das massas.

A televisão cubana ainda hoje tem uma dimensão educativa relevante. Ela é parte fundamental dos materiais didáticos disponibilizados pela escola através da transmissão via satélite de aulas organizadas pelo Ministério da Educação. Considerando que o país se situa fora dos marcos das economias de mercado, não há propaganda comercial de qualquer tipo, seja na televisão ou nos espaços públicos, o que abre espaço para que a televisão veicule conteúdo educativo voltado para as Ciências em geral, para o aprendizado de idiomas, mas sobretudo conteúdo voltado para o público infantil.

Retomando as proposições do Congresso, ele se encaminhou pela ênfase na ideia de que a Educação era um compromisso de toda a sociedade e de que esta deveria estar pautada no combate à delinquência infanto-juvenil, na articulação entre as escolas, os centros de trabalho e os órgãos de pesquisa, na separação absoluta entre a Igreja e o Estado, sendo ofertada uma Educação Laica, numa expressão cultural e artística que estivesse de acordo com os novos valores que permeavam o país. As medidas sugeridas pelo Congresso nos mostram a construção de um projeto de Educação que extrapola o espaço escolar, indicando uma ideia de Currículo para além dos programas de estudo oficiais da Escola.

Nos anos de 1970, em função das parceiras comerciais que Cuba estabeleceu com os países socialistas do Leste Europeu, com destaque para a União Soviética, o país promoveu parcerias educacionais com intelectuais soviéticos e alemães, o que levou inclusive a que muitos intelectuais e estudantes cubanos fossem para esses países realizar seus estudos tanto da educação básica quanto do ensino superior, em cursos de graduação e de pós-graduação.

A influência soviética na educação cubana se fez sentir de modo que em 1975, no Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba, foi oficializada como ideologia norteadora da educação cubana a pedagogia socialista marxista-leninista em diálogo com as ideias martianas e o pensamento educacional cubano. Nota-se em Cuba uma tentativa de articular o pensamento pedagógico nacional, sobretudo aquele de viés nacionalista, cuja máxima expressão é a figura do herói nacional José Martí com as ideias marxistas, o que resultou numa prática de civismo que tem como base uma perspectiva que integra as ideias nacionalistas e socialistas. Sobretudo com a queda da União Soviética, as ideias nacionalistas ganharam novo fôlego, já que o país se viu na contingência de continuar defendendo seu projeto de sociedade sem o apoio de seu mais importante parceiro ideológico, a União Soviética.

As reformas do sistema nacional de ensino se deram a partir da construção dos planos de formação que se materializaram no Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação e no Segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, o primeiro na década de 1970 e o segundo na década de 1980.

O Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação vem sendo pensado a partir da segunda década do século XXI, o que nos faz observar duas décadas sem projetos de aperfeiçoamento do sistema que podem ser explicadas pela crise econômica vivenciada pelo país quando da queda da União Soviética, o que impossibilitou o dispêndio de recursos para avaliação e reorganização do aparato educativo.

É visível que a educação seguiu e se conformou às necessidades mais urgentes da sociedade desde que se iniciara a revolução, inclusive considerando as restrições financeiras nas mudanças que foram ocorrendo, devendo ser sublinhada a gratuidade do ensino em todos os níveis como norma fundamental do Estado Cubano. A articulação entre o projeto de Educação e a política econômica adotada nos é evidenciada por Werthein e Carnoy:

As transformações na educação cubana ajustaram-se a vários imperativos do desenvolvimento econômico e social. As reformas educacionais resultaram de mudanças profundas na orientação da política econômica e social de Cuba, não de medidas independentes, mas de políticas específicas que surgiram da imaginação do pessoal do Ministério da Educação ou do próprio Fidel Castro. Tais mudanças vinham acompanhadas de um novo conceito de relações entre homens e mulheres entre si e com os meios de produção. Em outras palavras, alterou-se fundamentalmente a ideologia do desenvolvimento (1984, p. 135).

A visibilidade do sistema de educação alcançou um lugar de diálogo na cena mundial, quando da realização do Congresso Mundial de Pedagogia, cuja primeira edição ocorreu em 1986 e a décima quinta edição ocorreu em 2017. Outra característica da política educacional

que levou o país a uma posição de relevo foi o internacionalismo, que fez com que Cuba formasse profissionais do mundo inteiro, sobretudo médicos⁸⁴.

O protagonismo da Educação no projeto revolucionário foi de tal monta que, de acordo com a Constituição cubana⁸⁵ de 1976, em seu artigo 39, é papel do Estado orientar, fomentar e promover a educação, a cultura e as ciências em todas as manifestações possíveis.

A Constituição cubana deixa claro que as dimensões da Educação e da Cultura devem dialogar com os avanços da Ciência e da técnica, com o aporte da teoria marxista e martiana, bem como com a teoria pedagógica progressista cubana e universal. A Constituição também enfatiza a relação entre o Estado, a Escola, a família e a comunidade na promoção e proteção da infância e da juventude.

Atualmente, a educação cubana se organiza de modo centralizado e com forte integração entre os subsistemas que compõem a educação como um todo e que são regidos por dois ministérios⁸⁶, um que trata da Educação Superior e outro que cuida das outras modalidades. Há diálogo constante entre cada modalidade de ensino. Rodríguez discorre sobre a organização da educação cubana dizendo o seguinte:

[...] em Cuba, a educação constitui um sistema bem estruturado e abrange os subsistemas seguintes: pré-escolar, geral (primária, média básica e superior), de adultos, especial, técnica e profissional, formação do pessoal pedagógico e superior; neste último item, estão incluídas as universidades pedagógicas. A partir de 1976, existem dois Ministérios da Educação, um que atende à Educação Superior e outro, ao resto dos subsistemas (2011, p. 45).

Ainda que a ideia de universalidade permeie e esteja consolidada no sistema nacional de educação, a continuação dos estudos nos cursos dos Institutos Pré-universitários e em carreiras superiores segue a partir de um padrão meritocrático, que dialoga com os perfis profissionais dos estudantes e funciona de acordo com as necessidades do Estado cubano. Para ascender às carreiras superiores, o aluno tem de se submeter aos exames de ingresso das seguintes disciplinas: Espanhol, Matemática e História de Cuba. Tais disciplinas acabam tendo centralidade no currículo da Escola Pré-universitária.

⁸⁴ A Escola Latino-americana de Medicina (ELAM), com sede em Havana, foi criada em 1999 com o objetivo de formar médicos generalistas para vários países do mundo, seguindo os princípios da solidariedade entre os países.

⁸⁵ As informações sobre a Constituição cubana foram acessadas na página disponível em: <<http://cuba.cu/gobierno/cuba.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2017. O país está passando por reforma constitucional. Neste momento, o povo cubano está sendo ouvido acerca das mudanças que ocorrerão no arcabouço jurídico do país. Certamente, a Educação, como um dos pilares fundamentais do Estado cubano, sofrerá modificações.

⁸⁶ A divisão do Ministério da Educação em Ministério da Educação e Ministério da Educação Superior ocorreu quando da Reforma Administrativa do Estado em 1976. Sobre isso ler: RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 45-54.

Em Cuba, toda educação é pública, estatal e gratuita, no entanto o acesso ao ensino superior depende também do desenvolvimento do aluno ao longo do ensino Pré-universitário.

De acordo com Margarita Quintero López⁸⁷, os princípios que regem a Educação cubana são basicamente: a abrangência da educação, no sentido de que não há no sistema educacional exclusão de nenhum tipo; a combinação do estudo com o trabalho, a partir dos princípios martianos; a coeducação, já que a educação é inclusiva, há de se trabalhar pela equidade de gênero; a gratuidade, e o caráter democrático, no sentido de que haja um diálogo constante entre escola, família e comunidade participando da vida dos estudantes.

A autora reforça o lugar da Educação dentro do projeto de sociedade cubano:

Para Cuba, a educação constitui um de seus pilares fundamentais, sendo também um compromisso vital que tem o estado com sua própria sociedade. E esse preceito se cumpre porque existe uma estreita coordenação entre as políticas e estratégias que o país formula para o desenvolvimento educacional e o avanço econômico e social que esse demanda, o que é favorecido pela ampla conciliação de toda a sociedade e a consciência de que a educação é uma tarefa da qual todos participam de uma forma ou de outra e, portanto, deve ser também responsabilidade de todos, embora corresponda ao Ministério da Educação a função estatal de dirigi-la, orientá-la e controlá-la em todos os níveis (LÓPEZ, 2011, p. 55).

A educação geral (chamada de básica no Brasil) se divide em: Educação Primária e Educação Média. A Educação Primária é dividida em dois ciclos e vai do primeiro ao sexto grau. A Educação Média é dividida em Secundária Básica (sétimo ao nono graus) e Pré-universitário (décimo ao décimo segundo graus). A Educação obrigatória em Cuba se encerra na Secundária Básica.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo⁸⁸ da organização da Educação Básica no Brasil e em Cuba.

Quadro 01. Organização da Educação Básica no Brasil e em Cuba.

Brasil	Cuba
Primeira Infância - Educação Infantil - 0 a 5 anos	Primeira Infância - Círculos Infantis - 0 a 6 anos - Escola Primária
Ensino Fundamental - Séries Iniciais - (1º ao 5º Ano)	Educação Primária - Escola Primária - (1º ao 6º Grau)

⁸⁷ LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 55-72.

⁸⁸ O quadro comparativo foi construído tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, acessada na página disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2019; e o artigo de Margarita Quintero López. In: LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 55-72.

Ensino Fundamental - Séries Finais - (6º ao 9º Ano)	Educação Média - Escola Secundária Básica - (7º ao 9º Grau)
Ensino Médio - (1º ao 3º Ano)	Educação Média - Escola Pré-universitária - (10º ao 12º Grau)

Elaboração: A autora.

3.1 Os Institutos Pré-universitários

Nesta tese, estamos interessados mais precisamente na modalidade de ensino chamada Pré-universitária, que se equipara ao Ensino Médio brasileiro. O Ensino Médio cubano se origina em alguma medida dos antigos *Institutos de Segunda Enseñanza*, criados em 1863 pelo poder colonial com o intuito de evitar que os jovens das famílias abastadas fossem realizar seus estudos na Europa.

Esses institutos eram instituições públicas organizadas em dois níveis, um primeiro nível com quatro anos e um segundo nível ofertado em um único ano, que correspondia ao Pré-universitário e era denominado *Bachillerato Pré-universitário*, dando conta de uma formação com duas terminalidades, a formação em Letras ou em Ciências, a depender da carreira universitária que o estudante iria seguir (CABRERA, 1951)⁸⁹.

Entre o período de criação dos *Institutos de Segunda Enseñanza* (século XIX) e o triunfo da Revolução, as mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino deram conta basicamente da reorganização das disciplinas ofertadas, da reforma dos planos de estudo e da renovação dos métodos de ensino, sendo acessíveis a um público diminuto no país. Se a educação primária não havia sido democratizada até então, que dizer da educação secundária e pré-universitária?

Pode-se afirmar que, passada a fase inicial da Revolução – que focou na erradicação do analfabetismo e na universalização da educação primária e secundária –, foram melhor organizadas as instituições encarregadas da formação da juventude cubana em nível médio tanto na questão da universalização do acesso quanto da organização, no sentido de atender à formação do “Novo Homem”.

De acordo com o livro *A educação em Cuba*⁹⁰, editado pelo Ministério da Educação do país, desde o final dos anos de 1960 a educação média, assim como a secundária básica, foi viabilizada mediante o ensino por televisão que funcionava e ainda funciona com aulas televisionadas, já que o processo de formação de professores para as diversas modalidades de

⁸⁹ CABRERA, José Manuel Pérez. La Enseñanza de la Historia en los Institutos de Segunda Enseñanza. In: SANTOVENIA, Emeterio S. et al. **La Enseñanza de la Historia en Cuba**. México D.F.: Editorial Cultura, 1951.

⁹⁰ CUBA. **A Educação em Cuba**. Ministério da Educação de Cuba. Lisboa: Seara Nova, 1975. (Coleção Educação e Ensino).

ensino não acompanhava a crescente demanda posta por uma sociedade que construía um Sistema Nacional de Educação para todos e que convivia com austeridade no orçamento público.

Os Institutos também funcionavam na área rural, em regime de internato e com a realização de trabalho agrícola por parte dos alunos, e eram organizados para a autossuficiência, uma vez que o trabalho produzido pelos estudantes servia para a manutenção da própria escola. O Governo Revolucionário entendia que, ainda que o país viesse a não precisar mais do trabalho estudantil para custear o financiamento das instituições, ele deveria ser mantido pela forma pedagógica como atuava na formação dos jovens. Lembrando que a integração educação e trabalho é princípio formulado por José Martí no século XIX.

O nível Pré-universitário está atualmente organizado em Institutos⁹¹ e se caracteriza por ofertar uma formação propedêutica, com a finalidade de prosseguimento dos estudos em carreiras de nível superior, numa estreita articulação entre educação e trabalho.

Os Institutos se organizam a partir de perfis profissionais, formando seis tipos de instituições específicas: os Institutos Pré-universitários no Campo (IPUEC); os Institutos Pré-universitários Vocacionais de Ciências Exatas (IPVCE); os Institutos Pré-universitários Vocacionais de Ciências Pedagógicas (IPCVP); as Escolas de Instrutores de Arte (EIA); as Escolas de Aperfeiçoamento Atlético (ESPA) e as Escolas Militares Camilo Cienfuegos (EMCC).

O acesso aos diversos tipos de Instituto Pré-universitário depende do desenvolvimento do estudante ao longo do curso secundário. É o mérito que define qual o percurso que o aluno seguirá nos estudos posteriores à Escola Secundária.

Os objetivos formativos dessa modalidade de ensino estão explicitados na página do sítio oficial *Cuba Educa*⁹² do Ministério da Educação de Cuba.

No objetivo 1, fica posta a defesa da soberania nacional e do regime político do país: “*Demostrar patriotismo y rechazo al capitalismo en defensa y conservación de las conquistas del socialismo cubano*” (CUBA EDUCA, 2017)⁹³.

⁹¹ As informações sobre os Institutos Pré-universitários foram encontradas no sítio *Cuba Educa: portal educativo cubano*, disponível em: <http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=108>. Acesso em: 14 jan. 2017.

⁹² As informações foram acessadas no *Portal Cuba Educa*, sítio oficial do Ministério da Educação de Cuba, disponível em: <http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=70556:fin-y-objetivos-formativos&catid=28:preuniversitario&Itemid=101>. Acesso em: 14 jan. 2017.

⁹³ Tradução: “Demonstrar patriotismo e rechaçar o capitalismo na defesa e conservação das conquistas do socialismo cubano” (CUBA EDUCA, 2017).

No segundo objetivo, evidencia-se a necessidade da integração entre escola, família e comunidade, sendo o professor o guia do processo educativo:

Actuar bajo la dirección formativa del profesor guía y la familia en el cumplimiento sistemático de los compromisos jurídicos a partir del dominio de los deberes y derechos constitucionales y de otras leyes de la República, las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)⁹⁴.

No objetivo 3, pauta-se a necessidade de conjugar a orientação vocacional dos estudantes com as necessidades do Estado cubano:

Reafirmar su orientación vocacional-profesional desde la combinación de sus intereses individuales con los sociales y la motivación alcanzada en el proceso pedagógico, expresada en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores en carreras priorizadas territorialmente (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)⁹⁵.

No quarto objetivo, expõe-se a necessidade de que se eduque segundo uma concepção materialista da Ciência:

Demostrar una concepción científica materialista acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que favorezca la explicación de hechos, procesos y acontecimientos -objeto de estudio- mediante la utilización de los procedimientos y técnicas más apropiadas para su aprendizaje (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)⁹⁶.

O quinto objetivo aponta a necessidade do desenvolvimento adequado no uso da língua materna: *“Reflejar en su modo de actuar una comunicación adecuada al expresarse, leer, comprender y escribir correctamente en la lengua materna” (CUBA EDUCA, 2017)⁹⁷.*

O sexto objetivo situa a importância de uma cultura de trabalho e tecnologia em acordo com as necessidades do cotidiano: *“Demostrar una cultura laboral y tecnológica por medio de*

⁹⁴ Tradução: “Atuar com a direção formativa do professor e da família como guias no cumprimento sistemático dos compromissos jurídicos a partir do domínio dos deveres e direitos constitucionais e de outras leis da República, as organizações estudantis, políticas e de massa” (CUBA EDUCA, 2017).

⁹⁵ Tradução: “Reafirmar sua orientação vocacional e profissional desde a combinação de seus interesses individuais com os sociais e a motivação alcançada no processo pedagógico, expressada na eleição consciente da continuidade dos estudos superiores em carreiras priorizadas territorialmente” (CUBA EDUCA, 2017).

⁹⁶ Tradução: “Demonstrar uma concepção científica materialista acerca da natureza, da sociedade e do pensamento, que favoreça a explicação de fatos, processos e acontecimentos - objeto de estudo - mediante a utilização dos procedimentos e técnicas mais apropriadas para sua aprendizagem” (CUBA EDUCA, 2017).

⁹⁷ Tradução: “Refletir em seu modo de atuar uma comunicação adequada ao expressar-se, ler, compreender e escrever corretamente na língua materna” (CUBA EDUCA, 2017).

habilidades y capacidad general, politécnica y laboral para la vida cotidiana” (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)⁹⁸.

No sétimo objetivo, indica-se a ênfase no desenvolvimento adequado no uso da língua inglesa pela importância que esta tem no contexto nacional e internacional:

Comunicarse adecuadamente al expresarse de forma oral y escrita en idioma inglés, sobre la base de la integración de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, escribir y leer en los diferentes estilos funcionales de la lengua inglesa aplicados al contexto socioeconómico e ideopolítico de carácter nacional e internacional (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)⁹⁹.

O objetivo 8 defende a adoção de um estilo de vida saudável, interligando os hábitos alimentares, de atividade física e de recreação, como também uma conduta sexual responsável:

Demostrar estilos de vida saludables con la adopción de correctos hábitos alimenticios, la práctica de deportes y la sana recreación, la conducta responsable en la prevención de accidentes y en el comportamiento sexual, así como el rechazo al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)¹⁰⁰.

No nono objetivo, impõe-se a urgência de construção de uma cultura responsável no que tange ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável:

Evidenciar con su actuación cotidiana y consciente una cultura medioambiental sustentable y de ahorro que favorezca la responsabilidad individual y colectiva en el cuidado y preservación del entorno escolar, comunitario y mundial (CUBA EDUCA, 2017, grifos nossos)¹⁰¹.

Como as citações anteriores demonstram, a Educação cubana em nível médio está organizada de modo que os jovens se formem sendo capazes de defender as conquistas do país, em face da vivência dentro dos princípios do Socialismo, assim como também sigam tendo a família e o professor como guias na aprendizagem dos direitos e dos deveres, à luz do ordenamento jurídico do país. Os jovens também devem conjugar nas escolhas profissionais

⁹⁸ Tradução: “Demonstrar uma cultura laboral e tecnológica por meio de habilidades e capacidade geral, politécnica e laboral para a vida cotidiana” (CUBA EDUCA, 2017).

⁹⁹ Tradução: “Comunicar-se adequadamente ao expressar-se de forma oral e escrita em idioma inglês, sobre a base da integração das quatro habilidades linguísticas básicas: escutar, falar, escrever e ler nos diferentes estilos funcionais da língua inglesa aplicados ao contexto socioeconômico e ideopolítico de caráter nacional e internacional” (CUBA EDUCA, 2017).

¹⁰⁰ Tradução: “Demonstrar estilos de vida saudáveis com a adoção de corretos hábitos alimentares, a prática de esportes e a recreação saudável, a conduta responsável na prevenção de acidentes e no comportamento sexual, assim como o rechaço ao consumo de cigarro, álcool e outras drogas” (CUBA EDUCA, 2017).

¹⁰¹ Tradução: “Evidenciar com sua atuação cotidiana e consciente uma cultura de meio ambiente sustentável e de economia que favoreça a responsabilidade individual e coletiva no cuidado e preservação do entorno escolar, comunitário e mundial” (CUBA EDUCA, 2017).

suas aptidões às necessidades de formação superior essenciais ao desenvolvimento do país e se desenvolver segundo os preceitos da Ciência.

Eles devem ser capazes de se comunicar utilizando adequadamente a língua materna e a língua inglesa. Precisam desenvolver habilidades relativas ao mundo do trabalho e da técnica necessários à vida cotidiana. Necessitam também se apropriar de hábitos de vida saudável, com respeito ao próprio corpo na questão da sexualidade e do uso de drogas, ao meio ambiente e à vida comunitária.

Os objetivos propostos, de acordo com o documento anteriormente citado, dão conta da formação dos jovens em sua integralidade, de modo que se articula uma formação científica e também patriótica, com responsabilidade individual, coletiva e ambiental.

As finalidades dessa modalidade de ensino estão descritas no *Documento de trabajo del director de preuniversitario*¹⁰²:

Lograr la formación integral del joven en su forma de sentir, pensar y actuar responsablemente en los contextos escuela-familia-comunidad, a partir del desarrollo de una cultura general integral, sustentada en el principio martiano estudio-trabajo, que garantice la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano, y en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores en carreras priorizadas territorialmente (CURSO 2006/2007, p. 3, grifos nossos)¹⁰³.

Como o documento indica, a proposta é de que haja forte integração¹⁰⁴ entre a escola, a família e a comunidade, de forma que se processe um trabalho cooperativo entre cada instituição. O documento também indica uma visão clara de formação com o protagonismo juvenil na construção do projeto socialista.

O Pré-universitário é organizado em três anos: o décimo, o décimo primeiro e o décimo segundo graus. Antes da crise econômica que tomou conta do país depois da queda do campo

¹⁰² As informações sobre as finalidades dos Institutos Pré-universitários também foram encontradas na página do portal *Cuba Educa*, cuja referência segue: CUBA. **Documento de trabajo del director de preuniversitario do curso 2006/2007**. Havana: Ministério da Educação. Documento disponível em: <<http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/381.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

¹⁰³ Tradução: “Conquistar a formação integral do jovem, sua forma de sentir, pensar e atuar responsavelmente nos contextos escola-família-comunidade, a partir do desenvolvimento de uma cultura geral integral, sustentada no princípio martiano estudo-trabalho, que garanta a participação protagonista e incondicional na construção e defesa do projeto socialista cubano, e na eleição consciente da continuidade dos estudos superiores em carreiras priorizadas territorialmente” (CURSP 2006/2007, p. 3).

¹⁰⁴ O filme *Numa Escola de Havana* (*Conducta* na versão em espanhol) de 2014, dirigido por Ernesto Daranas Serrano, ainda que seja uma obra de ficção, apresenta de modo pertinente o diálogo que se estabelece entre escola, família e comunidade no acompanhamento e na proteção de crianças, adolescentes e jovens. Ele nos mostra os desafios postos à sociedade cubana atual, no sentido de encontrar novos modelos de desenvolvimento sem abrir mão dos “logros” da Revolução. NUMA ESCOLA de Havana. Direção: Ernesto Daranas Serrano. Produção: Sascha Verhey. Havana, (CU): ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematographicas), 2014.

socialista, as escolas pré-universitárias funcionavam na área rural das províncias, onde os alunos permaneciam em regime de internato. A prática de internato caminhava com a ideia de que os estudantes deveriam estudar e trabalhar, com ênfase nos trabalhos agrícolas. Atualmente, há Institutos Pré-universitários nas áreas urbanas.

Nessa modalidade de ensino, as disciplinas básicas do currículo são: Matemática, Espanhol/Literatura, Física, Química, Biologia, Geografia, Inglês, Cultura Política e História.

No Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Educacional, que está em andamento, essa modalidade de ensino sofrerá alteração, no sentido de atender melhor às necessidades da sociedade cubana atual através da reorganização dos graus de ensino, da reorganização docente, bem como das disciplinas ofertadas e da terminalidade que atenderá às áreas do conhecimento. Essa reforma também afirma a necessidade de levar em consideração os interesses e as aptidões dos alunos.

Os dois primeiros anos ofertarão uma formação básica independentemente do tipo de instituição pré-universitária, e o último ano ofertará uma especialização em quatro grandes áreas que representam grupos de carreiras universitárias e que são: Ciências Médicas, Agropecuárias, Biológicas e Cultura Física; Ciências Técnicas, Naturais e Matemática; Ciências Sociais, Humanísticas e Econômicas e Ciências Pedagógicas.

Em se tratando da disciplina História, ela se apresenta no currículo da educação básica como um todo, sendo enfatizada a dimensão formativa como orientação para as necessidades e os interesses do presente. Assim está indicado o objetivo da disciplina escolar História¹⁰⁵ no currículo da educação básica cubana:

*El conocimiento de la historia permite entender el proceso de surgimiento y desarrollo de la humanidad en general y el de la vida particular de los pueblos que la han conformado a lo largo de su milenaria existencia. El saber histórico constituye también una fuente de experiencias, tradiciones y sentimientos de identidad para los hombres y mujeres que la protagonizan, a los que ofrece la posibilidad de orientarse en los acontecimientos y actuar conforme a sus intereses y necesidades*¹⁰⁶ (grifos nossos).

Na Escola Pré-universitária, a disciplina História tem especificidades que a diferenciam das modalidades de ensino anteriores, sendo voltada então para a formação da juventude com

¹⁰⁵ Apresentação da disciplina História, disponível em: <<http://historia.cubaeduca.cu/#>>. Acesso em: 29 maio 2017.

¹⁰⁶ Tradução: “O conhecimento da História permite entender o processo de surgimento e desenvolvimento da humanidade em geral e da vida particular dos povos que conformaram ao longo de sua milenar existência. O saber histórico constitui também uma fonte de experiências, tradições e sentimentos de identidade para os homens e mulheres que a protagonizam, ao que oferece a possibilidade de orientar-se nos acontecimentos e atuar conforme seus interesses e necessidades”.

ênfase no fomento à consciência socialista. Diferentemente do Brasil – que reproduz no Ensino Médio em alguma medida o currículo de História das séries finais do Fundamental, baseado na divisão quadripartite da História de orientação francesa –, em Cuba os Institutos Pré-universitários organizam essa disciplina escolar com ênfase nas temáticas relativas ao mundo contemporâneo e ao Tempo Presente.

De acordo com os Programas¹⁰⁷ de Ensino estabelecidos por equipes de especialistas a serviço do Ministério da Educação, a Disciplina História nessa modalidade de ensino também tem como objetivo o aprofundamento, a interpretação dos processos históricos e a incorporação de novos conteúdos. São treze os objetivos gerais da disciplina. Entre esses objetivos, nove se referem a debates do campo da historiografia, dois se referem à formação em valores ligados sobretudo ao patriotismo, e, por fim, dois se referem ao desenvolvimento de habilidades específicas relativas ao ofício do historiador e aos processos de ensino e aprendizagem específicos da área de História. Todos os objetivos dialogam diretamente com a História do país e suas especificidades.

Trazemos um dos objetivos gerais, o qual se reporta às habilidades do fazer do historiador. Salientamos que, em alguma medida, essas habilidades do ofício historiográfico se reportam às dimensões da História ensinada. Vejamos aqui o décimo segundo objetivo:

Desarrollar, sobre la base de la forja de una concepción dialéctica-materialista del mundo, habilidades propias de la asignatura, tales como las del pensamiento histórico-lógico; localizar en espacio y ordenar en sucesión cronológica los principales acontecimientos históricos que se estudian; las habilidades de trabajo con fuentes del conocimiento, incluyendo el uso de la tecnología de la informática y las comunicaciones, libros de texto, los cuadernos martianos, bibliografía cultural y científica de ampliación, exposición del profesor, mapas, prensa, documentos históricos, textos de los clásicos del marxismo, José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro, testimonios, objetos históricos originales o reproducciones, software educativos, filmes históricos y otros, para la obtención y el procesamiento de la información mediante la toma de notas, la elaboración de fichas de contenido, resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas lógicos, línea del tempo, tablas comparativas y sincrónicas, dibujos, etcétera (CUBA, 2015, p. 8, grifos nossos)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ CUBA. **Programas Humanidades:** Educación Preuniversitaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

¹⁰⁸ Tradução: “Desenvolver sobre a base do fomento de uma concepção dialética-materialista do mundo habilidades próprias da disciplina, tais como as do pensamento histórico-lógico, localizar no espaço e ordenar em sucessão cronológica os principais acontecimentos históricos que se estudam; as habilidades de trabalho com fontes do conhecimento, incluindo o uso da tecnologia da informática e das comunicações, livros de texto, os cadernos martianos, bibliografia cultural e científica de ampliação, exposição do professor, mapas, jornal, documentos históricos, textos de clássicos do marxismo, José Martí, Ernesto Guevara e Fidel Castro, testemunhos, objetos históricos originais ou reproduções, softwares educativos, filmes históricos e outros, para a obtenção e o processamento da informação mediante a tomada de notas, a elaboração de fichas de conteúdo, resumos, quadros sinópticos, esquemas lógicos, linha do tempo, tábuas comparativas e sincrônicas, desenhos, etc.” (CUBA, 2015, p. 8).

Diante do exposto, podemos afirmar que entre os objetivos gerais para o ensino e a aprendizagem em História estão postas habilidades de manejo com fontes históricas (as mais variadas), as quais se traduzem como materiais didáticos que vão desde os documentos históricos até o uso da tecnologia como suporte no ensino.

De acordo com os documentos¹⁰⁹ consultados acerca do Aperfeiçoamento da Escola Pré-universitária que está em curso, a disciplina História não perde a centralidade no currículo, ao contrário, ela se mantém como central e prioritária.

Nessa escola, um dos principais materiais pedagógicos é sem dúvida o livro didático produzido pelo poder público, ainda que os alunos contem também com *softwares* educativos, aulas gravadas e transmitidas pela televisão e filmes. Os livros didáticos de História dos Institutos Pré-universitários, que são nosso interesse direto neste capítulo, fazem parte de uma única coleção de três livros utilizados por todas as escolas das províncias, ainda que elas tenham perfis de formação diferenciados – como já assinalamos anteriormente.

A coleção se organiza de modo que o primeiro livro versa sobre a História Contemporânea, o segundo livro trata da História da América e o terceiro apresenta a História de Cuba. Há outros livros complementares a essa coleção, mas nosso foco está direcionado a esses três já citados. Eles são produzidos pela editora estatal encarregada da produção de materiais didáticos, a *Editorial Pueblo y Educación*.

Eles são utilizados da seguinte maneira: no décimo grau, os alunos utilizam o livro de História Contemporânea no primeiro semestre e o livro de História da América no segundo semestre, o livro de História de Cuba é utilizado durante dois anos, no décimo primeiro e no décimo segundo graus.

Do ponto de vista físico, a impressão se dá em preto e branco. A coleção não tem um padrão definido, variando o número de páginas de um volume para outro.

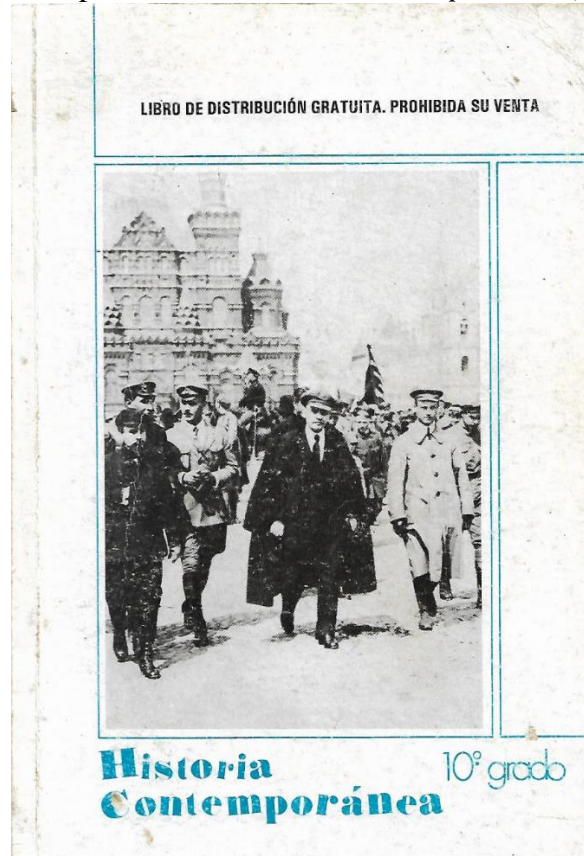
Podemos afirmar que há em Cuba uma estreita relação entre os programas de estudo e os livros, motivada certamente pela centralização das políticas de currículo do país, o que a diferencia do Brasil, onde não há essa sintonia – ao menos que haja alguma avaliação de larga escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁰⁹ As informações sobre as mudanças a serem implementadas na educação média cubana, em virtude da reforma educacional, foram obtidas em dois documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação: *Curso 17: Perfeccionamiento de la Escuela Preuniversitaria Cubana* (2007) e *Curso 5: Principales Transformaciones en el Preuniversitario Cubano: Desempeño Profesional del Profesor* (2009). As reformas das escolas pré-universitárias em andamento se assemelham ao Projeto de Reforma do Ensino Médio nº 6.840/2013, que acabou não sendo implantado no Brasil. As semelhanças se referem ao fato de haver uma parte introdutória básica de dois anos e uma segunda parte que seria de um ano a critério e escolha dos estudantes e já apontando para uma posterior escolha profissional em nível superior nas carreiras oferecidas pelas universidades cubanas.

A seguir, traremos um panorama analítico acerca dos três livros que compõem a coleção de livros didáticos de História da Escola Pré-universitária: o livro de História Contemporânea, o livro de História da América e o livro de História de Cuba.

3.2 Livro de História Contemporânea

Figura 07. Capa do Livro *Historia Contemporânea* (10° Grau).



Fonte: (CUZA et al., 2006).

O livro de História Contemporânea está organizado em três capítulos e tem duzentas e oitenta páginas. Ele está dividido em duas partes: uma primeira, que tem como título “La escisión del mundo en dos sistemas sociales opuestos: capitalismo y socialismo”, e uma segunda parte nomeada “El proceso histórico contemporáneo desde la segunda guerra mundial hasta la década del ochenta”. Ele trata o Contemporâneo tendo como marco inaugural a Revolução Russa de 1917, diferentemente, portanto, da tradição francesa, a qual demarca o Contemporâneo a partir da Revolução de 1789.

Os três capítulos que compõem a obra organizam o texto em três blocos temáticos: o triunfo da Revolução Russa de Outubro de 1917 e a divisão do mundo em dois sistemas sociais

opostos; o mundo sob a Segunda Guerra Mundial até a década de 1950; e, por fim, o mundo da década de 1950 aos anos de 1980.

A obra se inicia com uma apresentação que tenta estabelecer um diálogo com os estudantes, sendo feita a exposição do que o livro entende ser a História e também uma explanação sobre como ele contribuirá na formação desses sujeitos, em conjunto com o trabalho baseado em outros suportes pedagógicos de apoio ao trabalho do professor, tais como jornais e outras referências bibliográficas.

Ao iniciar pela Revolução Russa, o livro introduz uma explicação sobre os modos de produção e como essa revolução é um marco para um nível desenvolvimento superior, que seria o Socialismo, definido desta maneira pelo livro:

El socialismo, que ha probado ser un régimen social más justo para los hombres, es la única alternativa de los oprimidos y los explotados. Cuando este régimen se construye aplicando de manera creadora los principios del marxismo leninismo, se logra la sustitución del egoísmo por el colectivismo, de la opresión por la libertad y la igualdad, de la tiranía de una minoría por el poder del pueblo, de las discordias y las guerras por la paz. En Cuba, a la Revolución y al socialismo debemos hoy todo lo que somos y los logros que con orgullo podemos mostrar (*Historia Contemporánea*, 10º grado, 2006, p. 4)¹¹⁰.

O livro assevera a importância da Revolução Russa tanto pelos fatores internos quanto externos, o que se aproxima do pensamento de Eric Hobsbawm ao tratar da importância desse evento histórico, internamente pelas transformações estruturais feitas e externamente pela influência nos processos de independência em países do mundo:

La revolución rusa, que rompió las cadenas de la opresión nacional en la sexta parte del mundo, ejerció una enorme influencia en los países coloniales y dependientes, donde cobro un extraordinario impulso el movimiento de liberación nacional, iniciador de la crisis del sistema colonial del imperialismo (*Historia Contemporánea*, 10º grado, 2006, p. 29)¹¹¹.

Ainda que tenham sido parceiros durante décadas, o livro cubano não deixa de observar como a construção da sociedade soviética se deu com o uso sistemático da força e da violência

¹¹⁰ Tradução: “O socialismo, que provou ser um regime social mais justo para os homens, é a única alternativa dos oprimidos e explorados. Quando este regime se constrói aplicando de maneira criadora os princípios do marxismo-leninismo, se alcança a substituição do egoísmo pelo coletivismo, a opressão pela liberdade e a igualdade, da tirania de uma minoria pelo poder do povo, das discórdias e as guerras pela paz. Em Cuba, à Revolução e ao socialismo lhe devemos tudo o que somos e os frutos que com orgulho podemos mostrar” (*História Contemporânea*, 10º grau, 2006, p. 4).

¹¹¹ Tradução: “A revolução russa, que rompeu as cadeias da opressão nacional na sexta parte do mundo, exerceu uma enorme influência nos países coloniais e dependentes, de onde carregou um extraordinário impulso ao movimento de liberação nacional, iniciador da crise do sistema colonial do imperialismo” (*História Contemporânea*, 10º grau, 2006, p. 29).

– sobretudo na questão da reforma agrária –, embotando o potencial democrático que havia sido estabelecido pelos soviets. O texto enfatiza os avanços da sociedade soviética nas áreas da Educação, da Cultura e da Ciência. Na Educação, já em 1930 se estabeleceu a educação primária obrigatória, sendo ampliada depois para sete graus de ensino, como também programas de alfabetização e faculdades para trabalhadores e, em se tratando da Ciência, pesquisas no Ártico e na Sibéria.

Ao tratar das consequências da Primeira Guerra Mundial, relaciona a ascensão do fascismo à crise que vivia o capitalismo, chamando a atenção inclusive para o fato de que os países da Europa Ocidental foram omissos quando da ascensão dos regimes fascistas no intuito de enfraquecer a União Soviética.

O livro reserva um tópico específico para discutir o Brasil, a fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922 e como o movimento operário brasileiro teve de enfrentar a ditadura de Getúlio Vargas. Observa-se também como países como Chile, Peru e Porto Rico sofreram intervenção norte-americana nas relações políticas.

O sujeito histórico por excelência da obra em análise é a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Este país é o protagonista da narrativa construída acerca da História Contemporânea. Não por acaso é a Revolução Russa o evento inaugural do livro. A escrita didática se constrói tendo como objetivo último explicar em que medida o Socialismo entra em cena no século XX e vai se consolidando como alternativa ao Capitalismo.

O conhecimento histórico é tratado no livro em questão como um saber responsável:

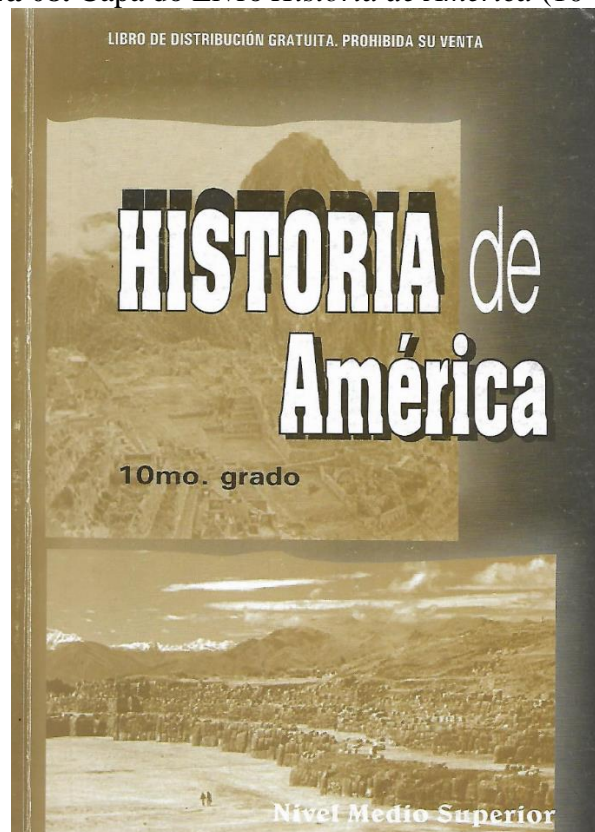
*Por ello, aunque el pasado es el objeto de estudio de la Historia, el presente, y aún más el futuro, es su objetivo. Pero para conocer el pasado no basta con aprender determinados hechos, o memorizar algunas fechas y nombres de personalidades; no basta siquiera conocer qué ocurrió ni como, es necesario saber por qué, desentrañar las causas de esos hechos y su significación posterior. Hay que indagar además por qué los hombres actuaron de determinada forma, como sus ideas responden a determinados intereses y qué valoración debemos hacer de ellos; debemos encontrar, finalmente, la relación entre los variados y múltiples fenómenos económicos, sociales y políticos, y como se reflejan en la actualidad (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 3, grifos nossos)*¹¹².

¹¹² Tradução: “Portanto, embora o passado seja o objeto de estudo da História, o presente, e ainda mais o futuro, é seu objetivo. Mas para conhecer o passado não basta aprender determinados fatos, ou memorizar algumas datas e nomes de personalidades; não basta sequer conhecer o que ocorreu nem como, é necessário saber por quê, desvendar as causas desses fatos e sua significação posterior. Há que indagar também por que os homens atuaram de determinada forma, como suas ideias respondem a determinados interesses e que valores devemos fazer deles; devemos encontrar, finalmente, a relação entre os variados e múltiplos fenômenos econômicos, sociais e políticos, e como refletem na atualidade” (*História Contemporânea*, 10º grau, 2006, p. 3).

O livro encerra a narrativa tendo como marco temporal os anos de 1980, com sua primeira edição em 1990. Observando que os próximos dois livros a serem analisados têm edições mais recentes, consideramos que a década de 1990 é ainda um evento traumático para os cubanos em função do chamado *Período Especial em Tempos de Paz*, que foi decretado devido à crise econômica cubana gerada com a queda do Leste Europeu e da União Soviética, e, por isso, a análise histórica situada a partir da década de 1990 carece de atualização e debate.

3.3 Livro de História da América

Figura 08. Capa do Livro *Historia de América* (10° Grau).



Fonte: (SAÍNZ et al., 2010).

O livro de História da América está organizado em cinco capítulos e tem cento e oitenta e quatro páginas. Os temas que estruturam o livro versam basicamente sobre: povoamento, colonização, independência, desenvolvimento e evolução econômica, política e social. Os capítulos se intitulam: 1. “La América de nuestros primeros padres”; 2. “La expansión colonial europea en América. Las orígenes del desarrollo desigual”; 3. “Las luchas por la independencia en América”; 4. “La evolución dispar de las dos Américas en el siglo XIX”, e 5. “América en el siglo XX”.

A obra se inicia com uma apresentação que justifica a importância do estudo da História da América, focando na América Latina e nos Estados Unidos. Chama a atenção para a necessidade de entendimento das causas das desigualdades sociais no continente e também para os processos de integração da região. Assim como o livro de História Contemporânea, a obra aponta a urgência de articular a relação entre o passado, o presente e o projeto de futuro.

Ao tratar da conquista e colonização da América Latina, o livro sintetiza as consequências da colonização para essa parte do Continente do seguinte modo:

Introdujo un régimen económico-social más avanzado, con la consecuente explotación de la fuerza de trabajo indígena y africana; para así explotar las riquezas de estas tierras en interés del naciente capitalismo. El progreso fue únicamente para las metrópolis europeas que se enriquecieron y desarrollaron a costa del saqueo de nuestros recursos. Son las raíces del atraso y el subdesarrollo que sufren los pueblos de nuestra América hoy (*Historia de América*, 10º grado, 2010, p. 38)¹¹³.

O livro afirma, portanto, que as causas das desigualdades sociais sobretudo na América Latina são decorrentes do modo como se forjou a colonização do continente pelos europeus. Ao narrar os processos de independência política, caracteriza-os como revoluções burguesas, antifeudais e liberais. As lutas por independência política são destacadas a partir da experiência revolucionária dos Estados Unidos e do Haiti.

Seguindo a escrita didática, no século XIX enfatiza-se a evolução desigual entre os Estados Unidos e a América Latina, de modo que assim se descreve o processo pós-independência para a América Latina:

[...] la herencia colonial y las condiciones externas, antes, durante y después de la independencia en América Latina crearon nuevos conflictos de interés y exacerbaron los viejos, que permanecieron sin solución durante décadas después de 1825 y que llevaron la opción de guerra interna más que al acuerdo constitucional. La independencia había solucionado el problema del comercio directo, pero no logro una unidad política o económica para permitir la rápida utilización de la toma de decisiones económicas (*Historia de América*, 10º grado, 2010, p. 78)¹¹⁴.

¹¹³ Tradução: “Introduziu um regime econômico-social mais avançado, com a consequente exploração da força de trabalho indígena e africana; para assim explorar as riquezas destas terras no interesse do nascente capitalismo. O progresso foi unicamente para as metrópoles europeias que se enriqueceram e desenvolveram à custa do saque de nossos recursos. São as raízes do atraso e o subdesenvolvimento que sofrem os pobres de nossa América hoje” (*História de América*, 10º grau, 2010, p. 38).

¹¹⁴ Tradução: “[...] a herança colonial e as condições externas, antes, durante e depois da independência na América Latina criaram novos conflitos de interesse e exacerbaram os velhos, que permaneceram sem solução durante décadas depois de 1825 e que levaram a opção de guerra interna mais que o acordo constitucional. A independência havia solucionado o problema do comércio direto, mas não alcançou uma unidade política ou econômica para permitir a rápida utilização da tomada de decisões econômicas (*História de América*, 10º grau, 2010, p. 78).

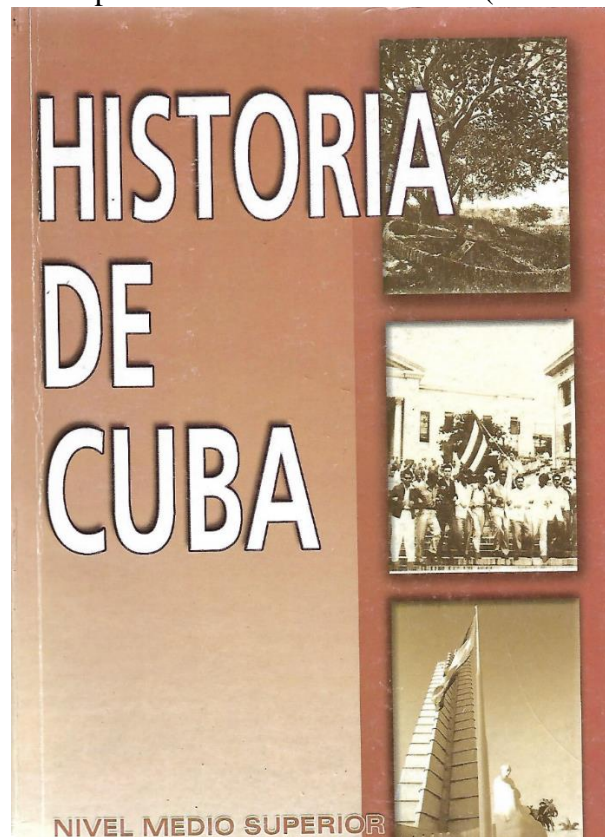
Ao tratar dos processos de independência política, chama a atenção o fato de que as lutas por independência forjaram países com instabilidade política e vulnerabilidade frente às agressões norte-americanas. O livro reserva um tópico específico para discutir o Brasil, mais precisamente o projeto nacionalista e burguês de Getúlio Vargas, dando destaque à melhoria da infraestrutura do país e à criação da Petrobras e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. Além disso, tributa a queda de Vargas à política dos Estados Unidos contra os governos nacionalistas do continente.

O sujeito histórico por excelência da obra em análise são a América Latina e os Estados Unidos. A tensa relação com este país é o fio condutor da narrativa didática em boa parte do livro, enfatizando-se o modo como o capitalismo se desenvolveu na região.

O livro encerra a narrativa tendo como último tópico uma discussão sobre a América Latina do Tempo Presente em que se evidencia a importância dos processos de integração da região.

3.4 Livro de História de Cuba

Figura 09. Capa do Livro *Historia de Cuba* (11° e 12° Graus).



Fonte: (OPISSO et al., 2010).

O livro de História de Cuba está organizado em seis capítulos e tem quatrocentas e setenta e duas páginas. Os temas que estruturam o livro e seus capítulos tratam basicamente de: Cuba e a construção da nacionalidade; as lutas pela independência da Espanha; as lutas contra o domínio norte-americano; as tentativas de reforma do Estado cubano, e a Revolução Cubana de 1959.

A obra se inicia com uma apresentação da missão da disciplina História de Cuba frente aos estudantes. A disciplina deve formar educandos capazes de demonstrar: o conhecimento dos principais fatos históricos do país; as intenções dos norte-americanos ao interferir em Cuba; que o processo revolucionário começou em 1868, não apenas no que se materializou em 1959; como se deram as lutas por soberania e independência; e, por fim, a importância do Socialismo na construção de Cuba.

Ainda na apresentação, evidencia-se a necessidade de trabalho com outras fontes históricas, para além do livro didático, o que fomentaria em última instância o raciocínio dos estudantes e o sentimento de amor ao país.

A questão da independência política é central para a memória histórica do país tanto porque ela se forja nas lutas pelo fim do domínio colonial espanhol quanto por ter continuidade quando o país sofre intervenção dos Estados Unidos. Ao tratar do tema, o livro acentua o papel da mulher nas lutas por independência e reserva um tópico específico para discutir a participação feminina:

El independentismo cubano puede sentirse realmente orgulloso de la participación femenina en su génesis y en su devenir, en la segunda mitad del siglo XIX. La mujer, integrante fundamental de la sociedad cubana, hizo suyas las ansias libertadoras de la nación, y desempeñó un rol trascendente en la batalla por la creación de la patria común (*Historia de Cuba*, 11° y 12° grados, 2010, p. 144)¹¹⁵.

Reservar um tópico específico para pensar a participação feminina nas lutas pela independência política certamente dialoga com princípios da educação cubana que afirmam a necessidade de uma educação para a igualdade entre homens e mulheres.

Dialogando com a historiografia cubana¹¹⁶, a obra também denomina o período posterior à independência da Espanha como uma forma de neocolonialismo, visto que o país sai do domínio da Espanha e passa ao domínio norte-americano.

¹¹⁵ Tradução: “O independentismo cubano pode sentir-se realmente orgulhoso da participação feminina em sua gênese e em seu devir, na segunda metade do século XIX. A mulher, integrante fundamental da sociedade cubana, fez suas as ansias libertadoras da nação, e desempenhou um rol transcendente na batalha pela criação da pátria comum” (*História de Cuba*, 11° e 12° graus, 2010, p. 144).

¹¹⁶ Sobre isso ler: MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

O sujeito histórico por excelência da obra em análise é a Revolução como processo que forja a independência e a soberania do país, de modo que a Memória Histórica se construiu tendo na Revolução uma das suas bases:

Con la victoria revolucionaria de enero de 1959 culminaba un largo proceso de luchas iniciado en 1868 que tuvo como objetivos esenciales en cada uno de sus períodos, la independencia del país y el progreso de la sociedad cubana. La Revolución triunfante en su desarrollo ascendente liberó a Cuba del yugo que le impuso el imperialismo norteamericano, estableció el primer Estado socialista en el hemisferio occidental (*Historia de Cuba*, 11° y 12° grados, 2010, p. 311)¹¹⁷.

O livro encerra a escrita didática tendo como dois últimos tópicos uma discussão acerca do Estado cubano e suas redefinições no século XXI e um panorama acerca da cultura, da ciência e da educação a partir de 1959.

Observando-se a organização da obra, percebe-se que o livro dedica um espaço maior ao capítulo que trata da Revolução Cubana de 1959 ao Tempo Presente, o que revela sintonia entre os objetivos de formação do ensino de História e o livro didático, uma vez que é central no ensino de História cubano pensar o Tempo Presente e seus desafios.

Podemos afirmar, portanto, que, diferentemente dos livros didáticos brasileiros, que ainda se estruturam a partir de um referencial eurocêntrico, apresentando as obras com a divisão quadripartite da História, a coleção cubana foca no estudo da realidade local e numa realidade internacional que interfere diretamente no país.

Finalmente, ressaltamos que este breve panorama construído acerca dos livros cubanos é necessário como contraponto ao processo de produção dos livros didáticos no Brasil. No capítulo seguinte, por seu turno, analisaremos e compararemos os conceitos históricos nos livros didáticos dos dois países.

¹¹⁷ Tradução: “Com a vitória revolucionária de janeiro de 1959 culminava um longo processo de lutas iniciado em 1868 que teve como objetivos essenciais em cada um de seus períodos a independência do país e o progresso da sociedade cubana. A Revolução triunfante em seu desenvolvimento ascendente liberou Cuba do jugo que lhe impôs o imperialismo norte-americano, estabeleceu o primeiro Estado socialista no hemisfério ocidental” (*História de Cuba*, 11° e 12° graus, p. 311).

4 LIVROS DIDÁTICOS DE BRASIL E CUBA: OS CONCEITOS HISTÓRICOS

O capítulo que ora apresentamos se debruçará sobre a análise dos conceitos históricos presentes nas coleções didáticas brasileiras e na cubana. Como dito ao longo desta tese, nosso objetivo é construir uma História Comparada a partir da análise e comparação entre os conceitos históricos¹¹⁸ – que no campo da área do Ensino de História se desdobram em conceitos substantivos e conceitos meta-históricos. Como dois países com sistemas educacionais distintos e processos históricos que ora se aproximam, ora se afastam, materializam nos livros didáticos de História do Ensino Médio conceitos históricos necessários à formação dos educandos?

Rememorando os conceitos em tela, conceitos substantivos seriam aqueles que dão nomes a seres, fenômenos, objetos e instituições e também os referentes a fatos históricos, acontecimentos, narrativas e processos históricos, enquanto os conceitos meta-históricos seriam aqueles que estão diretamente ligados ao ofício do historiador.

Esses conceitos remetem à ideia de que a aprendizagem em História não deve estar restrita aos conceitos substantivos, ou seja, os estudantes não devem aprender apenas as narrativas dos eventos históricos, mas se familiarizar também com o instrumental teórico-metodológico utilizado pelos historiadores para pesquisar e escrever a História. Essa ideia, em última instância, trabalha nos estudantes o fato de que a História não é um saber que está dado, mas é passível de elaboração e de reelaboração à medida que novos documentos vêm à tona e novas reflexões são postas pela comunidade de historiadores. Nesta tese, deteremo-nos nos conceitos substantivos que remetem diretamente aos fatos históricos.

Nesse sentido, a questão conceitual é relevante, pois toda disciplina tem conceitos basilares que dão conta tanto de sua dimensão acadêmica quanto escolar. No caso da História, os conceitos meta-históricos que se apresentam como relevantes para o ofício do historiador seriam o próprio conceito de História, de documento histórico e fonte histórica, de sujeito histórico, de processo histórico, de temporalidade, entre outros.

No caso dos conceitos substantivos, apenas recentemente tivemos a implantação de um currículo no Brasil com a prescrição de conteúdo, no caso a chamada Base Nacional Comum

¹¹⁸ Os conceitos históricos em livros didáticos de História do Ensino Médio foram analisados por Kleber Luiz Gavião Machado de Souza em sua Dissertação de Mestrado, cuja referência segue: SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. **Conteúdos conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do programa nacional do livro didático (1997-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011. Também se debruçaram a analisar os conceitos históricos prescritos pelo Estado os autores Itamar Freitas de Oliveira e Margarida de Oliveira, cuja referência segue: OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1931-2012)*. **Territórios e Fronteiras** (Online), v. 6, p. 6-18, 2013.

Curricular¹¹⁹. Até então, a definição dos conceitos substantivos para o Ensino Médio vinha se dando tanto em função de uma tradição curricular quanto do que era abordado no Exame Nacional do Ensino Médio.

De acordo com a historiografia sobre o livro didático de História, é relativamente recente a incorporação da necessidade de que os livros didáticos também abordem aspectos ligados ao fazer historiográfico e deixem claro que a História e a História Escolar são construções pautadas em aspectos que remetem em última instância ao Método Histórico e à sua relação com a Didática da História.

Quando iniciamos a caminhada com esta tese, planejávamos observar quais conceitos são mais recorrentes e como eles se apresentam nos livros. Com o aprofundamento das leituras e do referencial teórico-metodológico, optamos por definir previamente alguns conceitos que percebemos basilares à escrita didática nos dois países em questão e, inclusive, serviram de argumento para justificar a construção de uma História Comparada, já que, como adverte Marc Bloch¹²⁰, a comparação só é possível entre dois objetos que possuem semelhanças e diferenças.

Lembramos que a comparação vai se dar entre a coleção cubana e as dezenove coleções brasileiras. A princípio, pensávamos ser inviável trabalhar com as dezenove coleções brasileiras, no entanto, como abordaremos conceitos previamente determinados, isso possibilitou que não excluíssemos nenhuma delas.

Uma primeira comparação que se faz necessário realizar diz respeito às diferenças na escrita didática dos dois países em questão. Enquanto no Brasil os livros didáticos constroem a escrita didática utilizando o texto escrito, imagens que remetem a fotografias, pinturas, charges e mapas, trechos de livros e discursos utilizados como fontes históricas e atividades com variadas abordagens acerca do ensino e da aprendizagem, em Cuba a escrita didática tem como principal estrutura o texto escrito e também alguns poucos mapas, tabelas e trechos de discursos que podem vir a ser utilizados como fontes históricas. Em relação à impressão dos livros, os materiais brasileiros são impressos em colorido, enquanto em Cuba são feitos em preto e branco, como já foi destacado.

É necessário salientar que as diferenças técnicas na produção dessas coleções não indicam diminuição na qualidade da escrita didática apresentada, mas simbolizam as diferenças entre os países que dizem respeito ao sistema educacional e às limitações orçamentárias que

¹¹⁹ A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda não está em sua versão definitiva em função dos problemas que têm causado as tentativas de implantação da Reforma do Ensino Médio.

¹²⁰ Conferir: BLOCH, Marc. **Por una Historia Comparada de las sociedades europeas**. Centro Editor de América Latina, 1963.

Cuba tem sofrido, sobretudo por conviver há algumas décadas com um poderoso bloqueio econômico imposto pelos Estados Unidos¹²¹.

Dito isso, propusemo-nos a analisar os conceitos substantivos que dizem respeito à problemática das semelhanças e diferenças que justificam a comparação entre os dois países. Procuramos também escolher os conceitos de modo a utilizar os três livros da coleção cubana em análise. Os **conceitos substantivos** escolhidos foram a Revolução Russa, a Revolução Cubana e a América Latina no Tempo Presente. Os **conceitos meta-históricos** escolhidos foram os de fontes e documentos históricos. Esperamos com isso situar em que medida as diferenças nos sistemas educacionais e as relações políticas que vivenciam esses dois Estados Nacionais influenciam e determinam a escrita didática da História nesses dois países.

Considerando que precisávamos pensar numa construção metodológica que permitisse a comparação entre os livros brasileiros e cubanos, desenvolvemos um instrumento de análise dos livros que desse conta de perceber a diversidade das escritas didáticas em questão.

Para proceder à análise de tais coleções, construímos um questionário com elementos que descrevem os vários aspectos dos livros, a saber: o nome da coleção, a editora, os autores, o título do capítulo que trata do respectivo conceito em análise, os subtítulos do capítulo, as imagens, as referências teóricas, as caixas de textos, as fontes históricas, como a abertura do capítulo é feita, as atividades, como aparecem outros conceitos relativos ao conceito em análise, as conclusões do capítulo e as observações acerca do assunto tratado.

4.1 Conceitos substantivos

4.1.1 A Revolução Russa

A escolha do conteúdo substantivo *Revolução Russa* se deu pela maneira central como esse conceito está apresentado na coleção de livros cubanos e também pela importância que esse conceito tem para a História e a historiografia brasileiras, o que pode ser demonstrado tanto pelo fato de que essa revolução acabou por influenciar a fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922 e do movimento operário, quanto pelos inúmeros eventos acadêmicos¹²²

¹²¹ Conferir: AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Revoluções do Século XX).

¹²² Inúmeras universidades celebraram o Centenário da Revolução Russa através da realização de eventos acadêmicos, entre os quais podemos citar: o *Simpósio Internacional 1917-2017 – Centenário da Revolução Russa*, na Universidade de São Paulo; o *Seminário 100 anos da Revolução Russa: “Lutas, lições e perspectivas para o futuro”* e o *Seminário Nacional 100 Anos da Revolução Russa: Debates sobre Democracia, Socialismo e Anarquismo*, ambos na Universidade Federal do Pará; o *Seminário Nacional “100 anos da Revolução Russa –*

que aconteceram no Brasil no ano de 2017 – quando foi celebrado o Centenário da Revolução Russa. É um conceito, portanto, que é relevante para cubanos e brasileiros, ainda que não na mesma medida, já que para Cuba a experiência soviética foi um guia na construção do Socialismo cubano, enquanto no Brasil se situou muito mais como uma utopia para a esquerda brasileira.

É necessário explicitar a nossa compreensão sobre o conceito substantivo Revolução Russa e, nesse sentido, ao observar os livros brasileiros e o livro cubano, não nos debruçaremos apenas sobre o processo revolucionário que se desenrolara no ano de 1917, sendo citado como a Revolução de Fevereiro de 1917 e a Revolução de Outubro de 1917, mas também sobre os desdobramentos desse acontecimento, cujo entendimento desemboca na consolidação do regime soviético com os planos quinquenais sob o comando de Josef Stalin, sobretudo porque é sob a regência deste como Secretário Geral que a União Soviética ascende à condição de potência política e econômica, rivalizando com os Estados Unidos da América, ao final da Segunda Guerra Mundial, como potência industrial. Optamos, assim, por alargar a análise temporal desse acontecimento histórico, porque é esse o padrão da maior parte das coleções brasileiras em análise.

A Revolução Russa se inscreve no século XX como um evento cujo fomento permitiu a construção da primeira experiência socialista no mundo, formando sociedades que se contrapunham ao mundo capitalista e acabaram sendo chamadas de sociedades que vivenciaram o Socialismo Real.

A contraposição do Socialismo Real ao mundo capitalista levou à bipolarização da política mundial, culminando com isso na Guerra Fria; nesse contexto, quando houve o alinhamento entre países que vivenciavam o capitalismo e o socialismo, Cuba esteve alinhada

Tudo que é sólido se desmancha no ar?”, organizado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e pela Universidade Federal da Bahia; o *III Seminário Internacional “Desafios do Trabalho e Educação no século XXI: Os 100 anos da Revolução Russa”*, na Universidade Federal de Uberlândia; o *Seminário “100 Anos da Revolução Russa: Reflexões para a Atualidade”*, organizado pela Universidade Federal do Pampa, Instituto de Estudos Políticos Mário Alves, Universidade Católica de Pelotas e Universidade Federal de Pelotas; a *IV Semana de História: “100 anos da Revolução Russa: controvérsias e impactos (1917-2017)”*, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; o *Seminário “100 Anos da Revolução Russa”*, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; o *Seminário “100 anos da Revolução Russa: dos dilemas do passado aos desafios do presente”*, na Universidade Federal da Grande Dourados; o *VII Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo: “Revolução Russa: 100 anos que abalaram o mundo – A Transição como Atualidade Histórica”*, na Universidade Estadual Paulista; o *Seminário “1917-2017: O ano que abalou a história – A Revolução Russa e a América Latina”*, na Universidade Federal do Rio de Janeiro; o *Seminário “100 anos da Revolução Russa”*, na Universidade Federal do Mato Grosso; o *Seminário 100 anos da Revolução Russa*, na Universidade Federal de Alagoas; o *Ciclo de Debates “100 anos da revolução russa: 1917-2017”*, na Universidade Federal da Paraíba; e o *Seminário “O Ano do Centenário da Revolução Russa”*, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

aos países socialistas, diferentemente do Brasil, o que nos poderia levar a argumentar sobre a construção de escritas didáticas em confronto.

A historiografia sobre a Revolução Russa tem sido marcada em alguma medida pelo posicionamento político do autor que se debruça sobre o tema, e a defesa ou não de alternativas ao capitalismo tem sido um componente marcante na análise que se faz desse que foi o principal processo revolucionário do século XX.

As análises sobre esse processo revolucionário estão centradas em avaliações cujos pontos de vista levam em consideração o fato de que a União Soviética se construiu tendo que se defender o tempo inteiro da contraofensiva dos países capitalistas, como é o caso do historiador Kevin Murphy¹²³ quando defende as interpretações marxistas sobre essa revolução e critica inclusive Eric Hobsbawm pelo modo como avalia a historiografia sobre a Revolução Russa, até aquelas análises que enquadram a União Soviética na Teoria do Totalitarismo, baseando-se nos escritos de Hannah Arendt¹²⁴ e situando o regime soviético construído por Josef Stalin como um regime totalitário – igualando-o aos regimes nazifascistas de Adolf Hitler na Alemanha e de Benito Mussolini na Itália. Logicamente que essa última posição não é compartilhada pelos livros didáticos cubanos, mas está presente em algumas coleções brasileiras.

Como bem pontua Eric Hobsbawm¹²⁵, em seu livro *Sobre História*, a Revolução Russa tem duas histórias imbricadas: uma dizendo respeito ao evento em si – e teria influência direta sobre as populações que viveram na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas –, e outra tratando do impacto dessa revolução nos movimentos operários ao redor do mundo.

É nessa perspectiva da construção de visões muito diferentes acerca do mesmo acontecimento histórico que analisaremos esse conteúdo substantivo. No caso de Cuba, faz-se necessário lembrar que cubanos e soviéticos foram parceiros econômicos e políticos até o colapso do mundo socialista, remetendo-nos ao fato de os livros cubanos não observarem esse conteúdo de maneira neutra, mas pelo impacto produzido por essa revolução no mundo como apoio a outras experiências socialistas fora da União Soviética. Foi a declaração do caráter socialista da Revolução Cubana em 1961 e a aproximação ao regime soviético que provocaram o afastamento dos Estados Unidos, perdurando até os dias atuais.

¹²³ MURPHY, Kevin. Podemos escrever a história da Revolução Russa?. **Revista Materialismo Histórico**, n. 17, out. 2008.

¹²⁴ Hannah Arendt se debruçou sobre as características do Totalitarismo em seu livro *Origens do Totalitarismo*, cuja referência segue: ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

¹²⁵ HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**: Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Em se tratando da coleção cubana, especificamente no livro que tem como título *Historia Contemporánea* (10º grau), esse conteúdo aparece como o evento demarcador da passagem do mundo da História Moderna para a História Contemporânea, diferentemente, portanto, dos livros brasileiros em que o evento inaugural da Contemporaneidade é a Revolução Francesa. Os cubanos afirmam categoricamente que a Revolução abre uma nova época histórica; é o conteúdo de abertura do livro tratando especificamente da História Contemporânea. Assim nos diz o livro em seu primeiro parágrafo:

Este libro que ponemos en tus manos, trata sobre la historia contemporánea que, como conoces, se inició con la gran Revolución Socialista de Octubre. Esse hecho abrió un nuevo camino para la humanidad en su búsqueda de la plena libertad del hombre, la eliminación de las injusticias y desigualdades sociales, y la solución de los acuciantes problemas materiales que agobian a millones de personas (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 3, grifos nossos)¹²⁶.

Observamos que o livro se refere diretamente à Revolução de Outubro de 1917, quando os bolcheviques ascendem ao poder. Na apresentação desse livro, os autores explicitam suas filiações teóricas no campo da Teoria da História, ligadas aos fundamentos marxistas que explicam o processo histórico a partir do desenvolvimento dos modos de produção em que o Socialismo seria um nível superior de desenvolvimento dos povos.

O capítulo que inicia a obra começa por dar destaque à figura de Vladimir Ilich Lenin. Os autores utilizam como principal documento histórico, na construção da narrativa didática do conteúdo da Revolução Russa, trechos de falas e pensamentos de Lenin – tendo sido ele um dos principais dirigentes da Revolução em seus primeiros momentos.

A escrita didática do capítulo em questão começa por explicitar o lugar da Rússia no concerto das nações na transição do século XIX ao século XX, chamando a atenção para o Imperialismo Russo militar-feudal, o que pode ser explicado pelo fato de a Rússia deter desenvolvimento industrial, mas ainda ser um país eminentemente rural à época da eclosão da Revolução.

Diferentemente das coleções brasileiras, o livro cubano aborda muito rapidamente a Rússia czarista, enfocando basicamente nos aspectos econômicos desse período. As fases da narrativa didática do livro cubano são as seguintes: 1. A Rússia como estreia da construção do Socialismo no mundo; 2. A economia russa antes de 1917; 3. A Revolução de Fevereiro de

¹²⁶ Tradução: “Este livro que colocamos em tuas mãos trata sobre a História Contemporânea que, como conheces, se iniciou com a grande Revolução Socialista de Outubro. Esse fato abriu um novo caminho para a humanidade em sua busca da plena liberdade do homem, a eliminação das injustiças e desigualdades sociais, e a solução dos problemas materiais urgentes que oprimem a milhões de pessoas” (*História Contemporânea*, 10º grau, 2006, p. 3).

1917 como impossibilidade de resolver os problemas do povo russo; 4. A permanência do país na Primeira Guerra Mundial; 5. A saída da Rússia da Primeira Guerra como estratégia para a continuação do Socialismo no país; 6. A mudança na política externa com os povos do Oriente; 7. A eclosão da Guerra Civil e o estabelecimento do *Comunismo de Guerra*; 8. A adesão à Nova Política Econômica (NEP); 9. As lutas pelo poder entre Josef Stalin e Leon Trotski com a morte de Lênin; 10. O estabelecimento do Governo de Stalin e os planos quinquenais; 11. Os êxitos e erros da Revolução em sua construção.

Após situar o modo como se processa a Revolução de Outubro de 1917, o texto segue dando ênfase à ascensão do proletariado ao poder que faz Reforma Agrária e nacionaliza os meios de produção. Também são evidenciados os primeiros feitos da Revolução, chamando a atenção para o transcurso de “*un proceso gradual, complejo y lleno de matices*” (*Historia Contemporánea*, 10º grado, pagina 7). A narrativa didática utiliza como documentos históricos para a construção do texto tanto trechos de falas e pensamentos de Lênin quanto trechos de discursos de Fidel Castro.

Ainda de acordo com o texto, com a Revolução Russa o Estado Soviético estabeleceu outro nível de relações com os países do Oriente, sob as bases da solidariedade internacional e da ajuda mútua. A União Soviética foi criada em 1922 sob o princípio da “*voluntariedad*”. É, assim, diferente dos livros brasileiros em que são descritas as várias etapas da Revolução Russa de maneira mais compartimentada, inclusive com detalhamento das reformas realizadas à época do Czar. No livro cubano, a tônica se dá na atuação dos dirigentes do processo revolucionário e nos aspectos econômicos, como a criação da Nova Política Econômica (NEP).

Enquanto em Cuba a Revolução Russa é estudada no primeiro ano da Escola Pré-Universitária, no Brasil esse conteúdo é dado quase sempre no terceiro ano da Escola de Ensino Médio – das dezenove coleções em análise, apenas duas trazem esse conteúdo no livro do segundo ano do Ensino Médio. Entendemos que é o livro didático, em certa medida, o articulador dos programas de ensino nas escolas públicas que adotam os livros do Programa Nacional do Livro Didático.

As coleções brasileiras se assemelham na construção da escrita didática ao iniciar esse conteúdo em análise, apresentando uma contextualização da Rússia Czarista e das reformas efetuadas pelo Czar como tentativa de barrar as reivindicações dos movimentos operários e dos camponeses; com exceção de uma única coleção (*Coleção Conexão História*), a qual introduz o tema a partir de uma discussão teórica acerca do desenvolvimento da teoria socialista e dos intelectuais que trabalharam em sua construção, pormenorizando as especificidades do Socialismo Utópico, do Socialismo Científico e do Anarquismo.

Ainda que a historiografia sobre Ensino de História afirme uma certa homogeneidade nas narrativas didáticas, pela análise do conteúdo em questão podemos afirmar que a abordagem sobre a Revolução Russa no Brasil é múltipla. A organização se dá da seguinte maneira: há coleções em que esse conteúdo aparece isolado em um único capítulo (oito coleções); há coleções em que ele aparece em mais de um capítulo (duas coleções); há outras em que ele aparece junto ao conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial, formando um único capítulo (quatro coleções); há uma coleção em que esse conteúdo está junto à Revolução Mexicana; há uma coleção em que ele aparece junto à problematização sobre o Imperialismo, às duas guerras mundiais e aos processos revolucionários do século XX; há uma coleção em que o conteúdo está imerso no capítulo que trata dos regimes totalitários na Europa, sendo a parte que trata da Revolução Russa intitulada como *Stalinismo*; há uma coleção em que ele está num capítulo que trata também das Revoluções Chinesa e Cubana, e, por fim, há uma única coleção em que o conteúdo está dividido em dois capítulos distintos, sendo o primeiro capítulo composto também pelo conteúdo da Primeira Guerra Mundial.

A diversidade na abordagem não se dá apenas pelas diferenças na organização do conteúdo nos livros, mas sobretudo pela leitura que se faz desse processo histórico. Assim como a historiografia sobre a Revolução Russa é marcada pela leitura política que se faz do evento, isso também está presente na escrita didática.

Quase todas as coleções brasileiras, assim como a coleção cubana, têm uma forte presença da leitura econômica desse processo revolucionário. É no desenvolvimento econômico da União Soviética que a escrita didática está focada. Algumas poucas coleções situam aspectos do cotidiano da União Soviética e de como a construção do socialismo impactou as Ciências, as Artes, a Cultura como um todo.

Do ponto de vista político, todos os livros fazem alusão ao governo de Josef Stalin como sendo um governo autoritário. Essas referências vão desde uma análise que trata do autoritarismo de Stalin com a questão da centralização política e dos expurgos políticos, até análises que situam o Governo de Stalin como sendo um *Governo Totalitário*, que é o caso das coleções: *Nova História Integrada*, *Ser Protagonista*, *Conexão História*, *Por Dentro da História*, *História* (Editora Positivo), *História em Debate*, *Caminhos do Homem*, *Conexões com a História*, *História: cultura e sociedade*, e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*.

Explicitaremos a argumentação feita pelos livros acerca de aspectos das análises realizadas sobre a Revolução Russa e seus desdobramentos a partir do recorte de trechos dos livros em análise.

Como já salientamos anteriormente, dez coleções analisam o regime soviético a partir da Teoria do Totalitarismo. Entre essas coleções, podemos citar o caso da *Coleção Conexão História*, que diz:

Stalin fez um governo ditatorial, censurando e eliminando seus opositores. Esse foi o caso de Trotski, exilado em 1929 e assassinado em 1940, no México. Várias outras lideranças de oposição foram presas, torturadas e executadas nos anos seguintes, incluindo antigos companheiros de partido. Também os civis que se opunham às **ideias totalitárias** do Partido Comunista foram perseguidos e eliminados. Muitas pessoas foram enviadas para executar trabalhos forçados na Sibéria, dentre elas camponeses que eram contrários à coletivização das terras (*Coleção Conexão História*, 2º ano, 2013, p. 150, grifos nossos).

A *Coleção Ser Protagonista* também situa o Governo de Stalin como Totalitário. Assim a coleção nos afirma:

Ao mesmo tempo em que a economia progredia, Stalin construiu um **regime totalitário**. Toda a oposição, real ou imaginária, no Partido ou na sociedade, foi perseguida. Uma ditadura personalista foi instaurada pelo dirigente supremo. Na década de 1930, ocorreram os processos de Moscou, também conhecidos como expurgos de Moscou (*Coleção Ser Protagonista*, 3º ano, 2013, p. 68, grifos nossos).

A *Coleção Por Dentro da História* é mais um exemplo das análises que situam o regime soviético como Totalitário. Assim a coleção define como se deu a transformação do projeto pautado pelos soviéticos:

A intensa repressão aos opositores transformava o projeto inaugurado pelos democráticos soviéticos numa **ditadura totalitária**, cada vez mais centralizada – com base em um partido único – e burocratizada. Inúmeros processos, punições e expulsões eliminaram desde líderes de destaque até cidadãos comuns, vários deles mortos ou enviados a campos de trabalho forçado em lugares distantes como a Sibéria. Estima-se que mais de 5 milhões de pessoas tenham sido vítimas do stalinismo (*Coleção Por Dentro da História*, 3º ano, 2013, p. 31, grifos nossos).

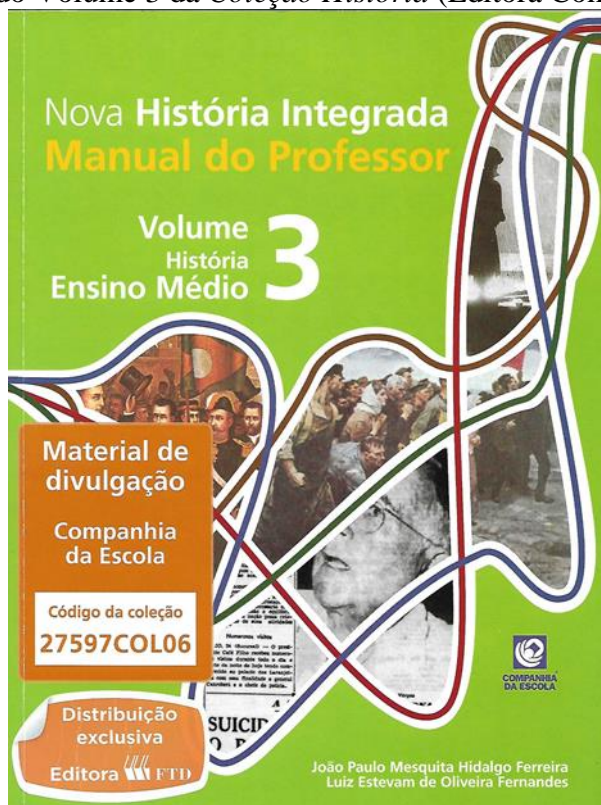
A *Coleção História: cultura e sociedade* segue na mesma direção e chega inclusive a denominar o governo de Josef Stalin como um Totalitarismo de esquerda. Assim eles explicitam seus argumentos:

De fato, entre 1927 e 1953, como chefe do Partido Comunista, à frente de um Estado concentrado e autoritário, Stalin implantou uma espécie de **totalitarismo de esquerda**, com grande terror, repressão ideológica e expurgos periódicos. Trotski e dissidentes foram expulsos do partido. A sociedade foi militarizada e as nacionalidades que reivindicavam autonomia foram duramente oprimidas (*Coleção História: cultura e sociedade*, 3º ano, 2013, p. 124, grifos nossos).

A *Coleção Nova História Integrada* caminha no mesmo sentido que as Coleções *Conexão História*, *Ser Protagonista*, *Por Dentro da História* e *História: cultura e sociedade*, utilizando inclusive Norberto Bobbio – como referência teórica do campo de Teoria Política do Estado – para justificar o argumento defendido. Assim a coleção aborda o Governo de Josef Stalin:

Pensar o regime de Josef Stalin, na URSS, **de ultraesquerda, comparando-o com regimes totalitários de ultradireita** pode parecer impróprio. Mas, nas palavras do cientista político Norberto Bobbio: ‘Numa primeira aproximação, vê-se que a díade extremismo-moderantismo tem bem pouco a ver com a natureza das ideias professadas, mas diz respeito à sua radicalização e, conseqüentemente, às diversas estratégias empregadas para fazê-las valer na prática. Explica-se, assim, por que revolucionários (de esquerda) e contrarrevolucionários (de direita) podem ter certos autores em comum [...] A antidemocracia, porém, é apenas um dos pontos de acordo entre os opostos extremismos’ (*Coleção Nova História Integrada*, 3º ano, 2013, p. 79, grifos nossos).

Figura 10. Capa do Volume 3 da *Coleção História* (Editora Companhia da Escola).



Fonte: (FERREIRA; FERNANDES, 2013).

A *Coleção História em Debate* compartilha da mesma análise das coleções anteriormente citadas e traz ainda uma definição do que seriam os Governos Totalitários:

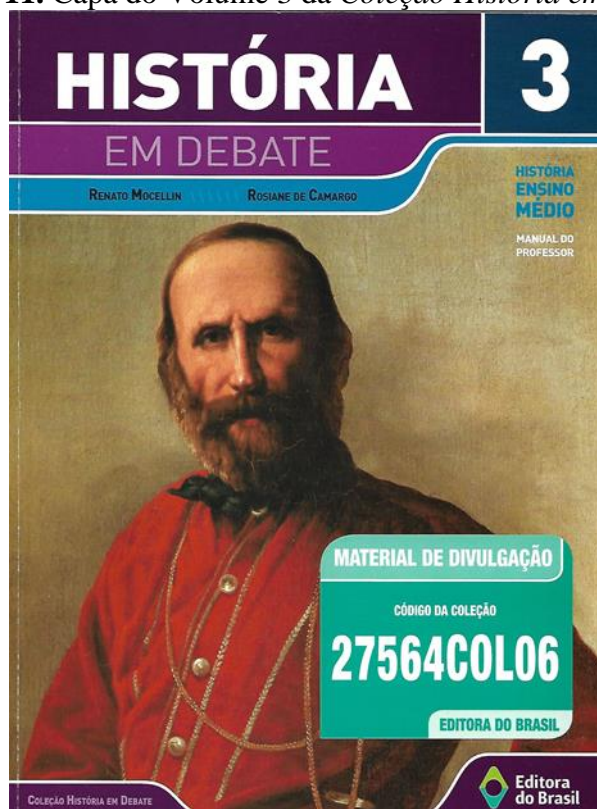
O totalitarismo pode ser entendido como uma forma de governo no qual o Estado se submete ao controle de um único líder político, partido ou classe, que regulamenta a

vida das populações em âmbito público e privado por meio do autoritarismo e da imposição de uma ideologia. Entre as formas de afirmação dos governos totalitários, podemos destacar: um partido monopolista que toma as decisões do governo, uma ideologia considerada verdade absoluta, a monopolização dos meios de comunicação para a difusão dos ideais por meio de propaganda maciça, o controle das atividades econômicas e sociais, e muita repressão a quem se opõe aos regimes (*Coleção História em Debate*, 3º ano, 2013, p. 38).

A *Coleção História em Debate* não apenas se associa às coleções anteriores, como inclui o conteúdo relativo à Revolução dentro do mesmo capítulo que trata dos regimes totalitários na Europa. Depois de tratar da Itália, da Alemanha, de Portugal e da Espanha, o livro insere o subtítulo *Stalinismo* como mais uma forma de Governo Totalitário. O livro faz uma simplificação quando nomeia um processo revolucionário como foi a Revolução Russa pelo nome de um período posterior à Revolução, que foi a fase do governo sob o comando de Josef Stalin. Não há nenhum contraponto ao fato apresentado, nem tampouco nenhuma referência positiva a ser colocada em questão, nem ao enfoque econômico, que quase todas as coleções trazem, o livro dá espaço enfatizando apenas o autoritarismo sob o comando de Stalin. Assim eles definem como se estabelecem e atuam os ditadores na História:

No decorrer da história política mundial, uma das principais marcas dos ditadores é o culto à personalidade, que se constrói e se solidifica por meio da propaganda e promoção política. A personalidade de Stálin foi uma das mais cultuadas. Por meio da exaltação da imagem desse ditador o Partido Comunista procurava abafar as ações que provocaram a morte de milhares de pessoas em toda a União Soviética durante o governo dele (*Coleção História em Debate*, 3º ano, 2013, p. 59).

Figura 11. Capa do Volume 3 da *Coleção História em Debate*.



Fonte: (MOCELLIN; CAMARGO, 2013).

As análises feitas sobre a atuação do Secretário Geral da União Soviética Josef Stalin não estão todas focadas no sentido de identificá-lo como um Governo Totalitário, como é o caso das seguintes coleções: *História em Movimento*, *Oficina de História*, *História Geral e do Brasil*, *História* (Editora Saraiva), *História Global Brasil e Geral*, *História para o Ensino Médio*, *História* (Editora IBEP), *Novo Olhar História* e *História Sociedade e Cidadania*.

Ainda assim, o autoritarismo do Governo de Josef Stalin é evidenciado na *Coleção História para o Ensino Médio*, quando diz:

Após consolidar seu poder a partir de 1927, reforçando o regime autocrático, centrado no culto à sua personalidade e no controle absoluto da sociedade pelo Partido Comunista e pela polícia política, milhares de opositores e suspeitos de serem contrarrevolucionários foram presos. Além disso, entre 1934 e 1938, muitos expurgos foram realizados no Partido Comunista e no Exército Vermelho. Por meio da prisão, do banimento e da execução de milhares de pessoas, inclusive de antigos bolcheviques, Stalin eliminou qualquer possibilidade de oposição ao seu comando (*Coleção História para o Ensino Médio*, 3º ano, 2013, p. 33).

Algumas coleções conseguem apontar uma problematização que leva em conta as contradições na construção do regime soviético, que é o caso, por exemplo, da *Coleção História* (Editora Saraiva). Isso pode ser melhor exemplificado pelo excerto a seguir:

Apesar da violência e dos traumas gerados pelo Grande terror, o poder que Stalin alcançou não pode ser explicado apenas pela repressão. Outros fatores devem ser considerados, em especial a melhoria do nível de vida da população russa. [...] Em vários outros setores os índices sociais se mostraram muito positivos. O Estado assegurou condições mínimas de vida para a população nos setores de habitação, vestuário, assistência médica e alimentação. [...] Os jovens tiveram acesso a escolas, os homens conseguiram empregos, e as mulheres, sobretudo nas áreas rurais, pela primeira vez puderam estudar e trabalhar fora. Cerca de 17 milhões de camponeses foram para as cidades em busca de trabalho, onde um novo mundo se abria (*Coleção História*/ Editora Saraiva, 3º ano, 2013, p. 63).

A *Coleção História* (Editora Saraiva) consegue observar, para além das referências a uma sociedade que vivia uma ditadura, também os aspectos positivos que permitiram que a União Soviética conseguisse ascender à condição de potência mundial. Ainda que o processo de industrialização jamais tenha tido como alvo a indústria dos bens de consumo – o que gerou a construção de uma sociedade que convivia sempre com hábitos austeros no cotidiano –, essa coleção vislumbra as melhorias trazidas de maneira mais geral. Apenas a repressão não daria conta de explicar a manutenção de uma sociedade autoritária durante tanto tempo. O uso da força se fez conjugado a uma melhoria do nível de vida. Eles explicitam os fatores que foram fundamentais à construção do regime soviético, argumentando desta forma:

Talvez a melhor explicação para o sucesso de Stalin e de seu modelo de socialismo soviético resida na conjugação de três fatores: o terror do Estado, que suprimiu as oposições; o desenvolvimento econômico que fortaleceu a indústria soviética; e a ascensão social de milhões de pessoas favorecidas pelas políticas estatais (*Coleção História*/ Editora Saraiva, 3º ano, 2013, p. 64).

Nas críticas que se faz à União Soviética, está sempre pautado o abandono dos ideais de uma sociedade igualitária, que era o lema dos bolcheviques, a partir da construção de uma sociedade burocratizada e liderada por um partido único, o Partido Comunista da União Soviética. O abandono dos ideais de uma sociedade igualitária fica demonstrado na *Coleção Ser Protagonista*, quando se lê:

Embora a URSS se autodeclarasse uma sociedade igualitária, havia incontáveis diferenças sociais. [...] Uma elite surgiu no processo de construção dessa nova organização social. Engenheiros, administradores, cientistas e técnicos foram beneficiados, assim como os que detinham altos cargos no Partido Comunista (*Coleção Ser Protagonista*, 3º ano, 2013, p. 68).

A *Coleção História em Movimento* corrobora o que diz a *Coleção Ser Protagonista* ao tratar do abandono dos ideais de uma sociedade igualitária. Nosso argumento fica demonstrado no excerto a seguir:

Sob o governo de Stalin, a União Soviética isolou-se do mundo e se transformou em uma potência mundial. No entanto, a formação de uma sociedade igualitária, um dos ideais dos primeiros socialistas, foi esquecida. Em lugar do socialismo surgiu uma sociedade burocratizada, controlada por uma elite de funcionários privilegiados – a burocracia soviética –, enquanto a maior parte da população vivia em condições precárias e se via excluída dos órgãos de participação e decisão política. No topo dessa sociedade estava o Partido Comunista, que controlava integralmente todos os órgãos do Estado. O chefe desse partido, Stalin, era considerado infalível e seus opositores eram invariavelmente reprimidos (*Coleção História em Movimento*, 3º ano, 2013, p. 34).

A *Coleção Oficina de História* vai na contramão da leitura que situa o Governo de Josef Stalin como sendo Totalitário e problematiza que foi justamente o medo do processo revolucionário russo que fomentou a ascensão dos regimes fascistas na Europa, levando à Segunda Guerra Mundial. O excerto a seguir é emblemático do que estamos afirmando:

O percurso da Revolução Russa alimentava ao mesmo tempo o medo e o desejo de uma revolução mundial. O espírito anticomunista contribuiria para a ascensão dos movimentos fascistas. A opinião mundial polarizou-se: o medo do comunismo tornou-se uma obsessão entre os liberais; os marxistas que apoiavam a Rússia, por sua vez, temiam a reação capitalista. Nunca antes a Rússia havia sido o centro da atenção mundial, e agora se destacava como a alternativa comunista ao Ocidente capitalista (*Coleção Oficina de História*, 3º ano, 2013, p. 35).

A *Coleção História: cultura e sociedade* comunga da mesma argumentação da *Coleção Oficina de História*, ao afirmar o modo como a Revolução Russa e a União Soviética influenciaram a política internacional e o realinhamento dos países. Assim a coleção nos diz:

Os fortes receios do 'contágio' comunista levaram à adoção da política do cordão sanitário, que ocasionou o isolamento da União Soviética. O medo concreto do comunismo também incentivou os países capitalistas centrais a se reformarem, adotando medidas de proteção aos trabalhadores e abandonando, por um longo tempo, a crença na ortodoxia do livre mercado (*Coleção História: cultura e sociedade*, 3º ano, 2013, p. 126).

Não apenas os livros brasileiros situaram a questão do autoritarismo no Governo de Josef Stalin, com suas várias nuances de análise, mas também o livro cubano tratou de observar o exercício do poder sob o comando de Stalin e chegou à conclusão de que a repressão não se deu de modo isolado, mas fez parte de uma política sistemática de controle social no país.

O argumento anteriormente exposto nos leva a refletir sobre a ideia de que a escrita didática da História e os currículos têm suas vinculações e seus diálogos com as relações políticas, mas não estão inteiramente subordinados a elas. Nosso argumento se sustenta no trecho do livro cubano a seguir:

Pero los métodos autoritarios y de coacción, aplicados durante la etapa de lucha encarnizada contra la oposición de las clases explotadoras, fueron extendidos mecánicamente al período de la construcción pacífica del socialismo, cuando las condiciones ya habían cambiado cardinalmente, y se aplicaron no en casos excepcionales, sino como un sistema. En el país se creó un clima de intolerancia, hostilidad y sospecha. Se arraigó el culto a la personalidad de Stalin, se generalizaron las vulneraciones de la legalidad y se cometieron crímenes de abusos de poder que cristalizaron en las represiones masivas de los años treinta realizadas en el seno del ejército y contra miles de militantes y personas sin partid (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 24, grifos nossos)¹²⁷.

O livro cubano também observa o modo como a violência foi empregada quando o processo de reforma agrária foi concretizado, pondo em evidência o uso da força como componente principal do processo de coletivização da terra. Assim o livro nos diz:

Los Koljoses fueron organizados a marcha forzada sin que brotaran de las realidades existentes en el campo ruso de la década de 30. [...] La violencia se convirtió en el método principal de la colectivización, ejecutada según metas porcentuales definidas desde arriba arbitrariamente (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 22, grifos nossos)¹²⁸.

O livro cubano poderia ter tratado dos aspectos positivos da sociedade soviética como fez a *Coleção História* (Editora Saraiva) de maneira generalizada. No entanto, não é por acaso que, ao citar aspectos positivos da sociedade soviética, o primeiro escolheu e priorizou tratar das questões educacionais, mas sobretudo porque a Educação foi e continua sendo uma das principais bandeiras da Revolução Cubana. O excerto a seguir contempla o que estamos afirmando:

En el plano social y cultural también se apreciaron avances. En 1930 se estableció la enseñanza primaria obligatoria y, posteriormente, la instrucción general de siete grados. Fueron alfabetizadas aproximadamente siete millones de personas. En el primer quinquenio se crearon facultades obreras que preparaban a los obreros y a los campesinos para ingresar en los institutos y universidades, y comenzaron a trabajar en la industria un millón de ingenieros y peritos, en su mayoría, procedentes del proletariado (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 25, grifos nossos)¹²⁹.

¹²⁷ Tradução: “Mas os métodos autoritários e de coação, aplicados durante a etapa de luta encarnizada contra a oposição das classes exploradoras, foram expandidas mecanicamente ao período da construção pacífica do socialismo, quando as condições já haviam mudado cardinalmente, e se aplicaram não em casos excepcionais, mas como um sistema. No país se criou um clima de intolerância, hostilidade e suspeita. Arraigou-se o culto à personalidade de Stalin, generalizaram-se as violações da lei e se cometeram crimes de abusos de poder que cristalizaram nas repressões massivas dos anos trinta realizadas no seio do exército e contra milhares de militantes e pessoas sem partido” (*História Contemporânea*, 10º grau, página 24).

¹²⁸ Tradução: “Os Kolkhozes foram organizados em marcha forçada sem que brotassem das realidades existentes no campo russo da década de 30. [...] A violência se converteu no principal método da coletivização, executada segundo metas percentuais definidas desde cima arbitrariamente” (*História Contemporânea*, 10º grau, página 22).

¹²⁹ Tradução: “No plano social e cultural também foram apreciados avanços. Em 1930 se estabeleceu o ensino primário obrigatório e, posteriormente, a instrução geral de sete graus. Foram alfabetizadas aproximadamente sete milhões de pessoas. No primeiro quinquênio foram criadas faculdades de trabalhadores que preparavam os operários e os camponeses para ingressar nos institutos e universidades, e começaram a trabalhar na indústria um

Os cubanos finalizam o capítulo que trata da Revolução Russa exaltando a superioridade da sociedade que se construía apesar das dificuldades postas. Assim eles encerram:

*El balance del desarrollo económico social de la URSS durante las décadas del veinte y el treinta, confirmó las enormes potencialidades del nuevo régimen. El camino de pioneros, inmenso y complicado, emprendido por el Pueblo soviético la había conducido innegablemente a una forma más avanzada de organización social: el socialismo (Historia Contemporánea, 10º grado, 2006, p. 27, grifos nossos)*¹³⁰.

Por sua vez, a *Coleção Oficina de História*, ainda que não aponte a União Soviética como uma forma mais avançada de organização social, não deixa de reconhecer que, apesar da austeridade nos hábitos de consumo, o país proporcionou emprego e renda aos trabalhadores quando o mundo sofria os efeitos da Grande Depressão de 1929. Nosso argumento se sustenta na citação a seguir:

A produção de bens de consumo foi reduzida ao mínimo essencial. Na época, o desabastecimento corroía o comércio. A inexistência de uma sociedade voltada ao consumo ditava padrões mais homogêneos. [...] Nos primeiros anos, particularmente os jovens foram levados a sacrifícios heroicos: orgulhavam-se de seu esforço pela construção de uma sociedade superior. Por outro lado, quando a Grande Depressão nos países capitalistas deixou milhões de desempregados, nenhum cidadão soviético sofreu pela falta de trabalho (*Coleção Oficina de História*, 3º ano, 2013, p. 35).

Diante das ponderações realizadas ao longo deste tópico, podemos afirmar que as relações políticas são fundamentais na escrita didática da História, mas não a determinam, o que é evidenciado pela diversidade no tratamento realizado pelos livros brasileiros e pela apresentação feita do conceito no livro cubano.

4.1.2 A Revolução Cubana

A escolha do conceito substantivo *Revolução Cubana* se deu pela importância que o tema tem para a História e a historiografia sobre Cuba e, sobretudo, para a América Latina – em particular porque foi a primeira revolução no continente americano, agitando tanto os movimentos de esquerda quanto os grupos políticos à direita. Esse acontecimento histórico se

milhão de engenheiros e peritos, em sua maioria, procedentes do proletariado” (*História Contemporânea*, 10º grau, página 25).

¹³⁰ Tradução: “O balanço do desenvolvimento econômico-social da URSS durante as décadas de vinte e trinta, confirmou as enormes potencialidades do novo regime. O caminho dos pioneiros, imenso e complicado, empreendido pelo povo soviético havia conduzido inegavelmente a uma forma mais avançada de organização social: o socialismo” (*História Contemporânea*, 10º grau, página 27).

inscreve na História do século XX como um movimento revolucionário que trouxe ao poder um projeto nacionalista levado adiante por um grupo de guerrilheiros que acabou por consolidar um regime que se sustenta há sessenta anos, a despeito das agressões sofridas durante esse período.

É necessário explicitar o que estamos nomeando de Revolução Cubana e definir como a observaremos nos livros em análise, tanto nos livros brasileiros quanto no livro cubano. Na verdade, estamos nos referindo à Revolução Cubana como o processo que culminou na tomada de poder do ano de 1959, com a derrubada da Ditadura de Fulgêncio Batista.

Essa observação se faz imprescindível sobretudo para distinguir o uso do termo feito pela historiografia cubana pós-1959, que nomeia de Revolução Cubana todo o processo que se iniciou em 1868, com o intuito de tornar o país independente da Espanha, passando pelo marco estabelecido em 1898, quando ocorre a vitória final das guerras de independência, culminando na tomada de poder pelos guerrilheiros em 1959. No caso do livro cubano, ele nomeia o evento de 1959 como *A Revolução Cubana no Poder*.

A Historiografia sobre a Revolução Cubana tem sido tema de debate em todo o mundo, não ficando indiferente entre os intelectuais brasileiros, sobretudo os de orientação marxista e de esquerda. Em seu livro *A Revolução Cubana*, Luis Fernando Ayerbe¹³¹ constrói uma argumentação que tenta superar uma leitura maniqueísta sobre o acontecimento de 1959. O autor inicia sua explanação pensando nas questões ligadas à “emergência do processo revolucionário” e estabelecendo as necessárias articulações entre a tomada de poder de 1959 e as guerras de independência do século XIX – as quais acabaram por forjar o nacionalismo cubano, no qual o autor situa a desilusão cubana ante a independência política, sendo sucedida pela ocupação militar estadunidense e pela inclusão da Emenda Platt na primeira Constituição.

De acordo com Ayerbe, o grupo guerrilheiro liderado por Fidel Castro não era o único movimento de oposição à ditadura de Fulgêncio Batista, mas foi o único que conseguiu reunir as condições e estratégias necessárias à sua derrubada. O autor dá ênfase à impossibilidade de analisar o processo histórico cubano sem pensar nas articulações com a política externa norte-americana. Ele discorre sobre como os Estados Unidos foram os condutores dos rumos políticos e econômicos do continente desde o século XIX, utilizando estratégias de dominação e interferência que quase nunca passavam pela via do diálogo, mas que se impunham quase sempre através da força.

¹³¹ AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Revoluções do século 20).

Ayerbe sustenta que a opção pelo Socialismo feita pelo governo cubano após 1959 aconteceu em alguma medida como decorrência das restrições econômicas que o governo americano impôs a Cuba, agravadas sobretudo após a Reforma Agrária. Ele também sustenta que os vários modelos econômicos vividos por Cuba levaram em conta as parcerias e possibilidades com as quais o país efetivamente contava.

Ayerbe segue na apreciação da relação Cuba e Estados Unidos e afirma que, desde o governo americano de Bill Clinton (1993-2000), o embargo econômico, que começou a vigorar a partir de 1962, tem se aprofundado sobretudo após a derrocada do mundo soviético. Segundo o autor, os Estados Unidos têm entendido que acirrar a crise econômica cubana levará a mudanças mais rápidas na esfera política.

Independentemente de defender publicamente os valores da democracia, o que tem norteado as ações dos estadunidenses em relação à América Latina foi enquadrado por Ayerbe como uma política de interesses e não de princípios. Nesse sentido, todo o tempo o livro dialoga com os acontecimentos do continente vinculados à política externa americana, não tomando Cuba como um caso isolado, ainda que a experiência do país tenha suas especificidades.

Ayerbe finaliza sua obra problematizando três questões pelas quais o governo cubano sempre foi criticado: a tomada de poder através da luta armada; o modelo econômico excessivamente centralizado nas ações do Estado, e, por fim, o estabelecimento de um regime de partido único. Em relação à primeira crítica, ele afirma que a oposição liderada por Fidel Castro não teve outra alternativa à luta armada, sobretudo pela recorrência aos golpes de Estado sempre que os interesses mais progressistas ameaçavam chegar ao poder pela via institucional no sistema democrático representativo¹³².

No que toca à segunda crítica, ele também defende que não havia muitas alternativas ao governo cubano a não ser adotar o modelo econômico soviético sob pena de naufragar como outras experiências revolucionárias de países latino-americanos, levando em conta que Cuba tinha muitos dos problemas ligados ao subdesenvolvimento e à dependência econômica. Ele advoga que os revolucionários tiveram de enfrentar urgências do cotidiano imediato que exigiam respostas rápidas. Nem todas as respostas foram acertadas, mas dialogaram sempre com o campo de possibilidades que estava dado.

Em se tratando da última crítica, o autor afirma que Cuba teve de conviver com o cerco imposto pelos Estados Unidos enquanto liderança mundial, inviabilizando a existência de outros partidos políticos no país, uma vez que, se Cuba permitisse a pluralidade partidária,

¹³² PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2006.

acabaria o regime sendo devorado pela capacidade norte-americana de interferir nos países usando as mais diferentes estratégias. Assim o autor conclui:

Da nossa perspectiva, as revoluções do passado não devem ser percebidas como modelos fechados de aplicação universal, mas como experiências que expressam a capacidade das sociedades de inovar em situações de crise, das quais se busca retomar o espírito libertário que lhes deu origem e consolidar seu patrimônio de conquistas na direção de um outro mundo possível (AYERBE, 2004, p. 126).

Ainda que esse balanço sobre a Revolução Cubana tenha sido publicado em 2004 e depois desse período as mudanças na cena cubana tenham sido vertiginosas, é válido como argumentação por problematizar as possibilidades de mudança para o regime cubano sem que necessariamente devam ser iguais àquelas vivenciadas pelo Leste Europeu. O autor não nega as debilidades, sobretudo econômicas, do Estado cubano, mas lança luz sobre um percurso histórico e reconhece os impasses e as limitações que ele teve de enfrentar.

Pensar o que diz a historiografia é fundamental para entender em que medida os livros didáticos dialogam com a pesquisa histórica mais recente. Assim como acontece com a Revolução Russa, o tratamento dado à Revolução Cubana não é uniforme nos livros brasileiros. Em nenhuma coleção, esse conceito aparece como um capítulo independente. A inserção desse conceito aparece nos livros do terceiro ano do Ensino Médio de maneira variada. Em cinco coleções, ele está dentro da abordagem que discute a América Latina e seu processo histórico, com ênfase na questão das desigualdades sociais e do subdesenvolvimento. São estas as coleções: *Por dentro da História*, *História* (Editora Positivo), *História: cultura e sociedade*, *Ser Protagonista* e *História para o Ensino Médio*.

Em seis coleções, ele está presente nas problematizações acerca da Guerra Fria, a saber: *História Geral e do Brasil*, *História das cavernas ao terceiro milênio*, *História em Debate*, *Conexões com a História*, *Novo Olhar História* e *Oficina de História*. Em outras seis coleções, por sua vez, a Revolução Cubana está inserida nos conteúdos relativos aos processos revolucionários do século XX, são elas: *História Sociedade e Cidadania*, *História em Movimento*, *Caminhos do Homem*, *História Global Brasil e Geral*, *História* (Editora IBEP) e *Nova História Integrada*.

Em se tratando de uma análise mais geral que explique esse acontecimento histórico, as abordagens também são múltiplas. Elas variam no sentido de perceber a emergência da Revolução como um processo que em alguma medida se articula com o processo de independência ao final do século XIX, inclusive observando a tentativa e proposição de parte da elite cubana de anexação do país, recém-independente dos Estados Unidos; há aquelas

abordagens que explicitam o que foi, simbólica e efetivamente, a Emenda Platt¹³³ na construção do nacionalismo cubano, além daquelas abordagens que evidenciam a influência americana sobre a economia cubana, e, por último, as abordagens que situam a Revolução Cubana apenas como uma resposta à ditadura de Fulgêncio Batista.

Algumas coleções encerram a discussão sobre a Revolução Cubana na década de 1960, enquanto outras a problematizam até os dias de hoje, colocando em pauta os dilemas que o país enfrenta atualmente.

É inegável que o regime cubano construído após a Revolução de 1959 tem exercido um pesado controle ideológico sobre a população, seja através dos meios de comunicação de massa como a televisão, seja através do controle de acesso à internet, seja através dos Comitês de Defesa da Revolução (CDR), passando pelo sistema educacional de modo mais geral. No entanto, nomeá-lo como uma ditadura marginaliza a leitura da construção de um país que teve de conviver com a interferência americana mesmo antes de se tornar independente da Espanha, quando os estadunidenses tentaram comprar o território cubano da Espanha, e após a independência, quando o país foi ocupado militarmente duas vezes pelos americanos, tendo tal domínio se perpetuado com a inclusão da Emenda Platt, que dava aos Estados Unidos o direito de intervir em Cuba caso os interesses americanos fossem contrariados, como já afirmamos anteriormente.

As Coleções *Oficina de História, História para o Ensino Médio e História* (Editora IBEP) conseguem problematizar numa perspectiva de mais longa duração o processo que levou à derrocada da ditadura de Fulgêncio Batista.

A explicitação da proposta de anexação realizada por setores da elite cubana foi feita pela *Coleção Oficina de História*:

Em nenhuma parte da América Latina a noção de ‘quintal’ dos estadunidenses era tão forte. No processo de independência de Cuba, ao final do século XIX, alguns setores de suas elites defendiam a anexação da ilha pelos estadunidenses. Quando da independência, conseguida com auxílio dos Estados Unidos, a Constituição da República cubana continha uma cláusula, a **Emenda Platt**, que permitia ao governo dos Estados Unidos ocupar militarmente a ilha em caso de perturbação da ordem (*Coleção Oficina de História*, 3º ano, 2013, p. 180, grifos nossos).

A *Coleção História para o Ensino Médio* também consegue fazer uma análise mais sofisticada desse acontecimento histórico ao afirmar que:

¹³³ CIVEIRA, Francisca López; VEJA, Oscar Loyola; LEÓN, Arnaldo Silva. **Cuba y sua Historia**. 2. ed. La Habana: Editorial Félix Varela, 2004.

O nacionalismo, o domínio exercido pelos Estados Unidos desde a independência (1898) e a tradição de lutas no país foram ingredientes importantes para o sucesso do movimento. [...] O governo revolucionário passou a tomar medidas de forte impacto no país: reforma agrária, nacionalizações em todos os setores, construção de casas populares e uma campanha maciça de alfabetização (*Coleção História para o Ensino Médio*, 3º ano, 2013, p. 195).

A *Coleção História* (Editora IBEP) acompanha o argumento das duas coleções anteriores e percebe a emergência desse acontecimento para além da resposta imediata à ditadura de Batista. Assim a coleção aponta:

Cuba tornou-se independente da Espanha em 1898, mas permaneceu sob tutela militar e econômica dos Estados Unidos. A economia cubana concentrava-se na produção de açúcar para o mercado estadunidense, sujeitando-se às oscilações da política de importações desse país. Nessa época, as instituições políticas em Cuba eram instáveis, o que se traduzia em frequentes golpes de Estado e governos ditatoriais (*Coleção História*/ Editora IBEP, 3º ano, 2013, p. 156).

Do ponto de vista da Política, também há diversidade no modo como o regime cubano é tratado. Em algumas coleções, o governo cubano é nomeado diretamente como uma ditadura, enquanto em outras coleções se fala da falta de liberdade de expressão e da censura, mas não se nomeia o regime cubano como uma ditadura. Assim como acontece com a historiografia sobre a Revolução Russa, o tratamento dado à Revolução Cubana também não é neutro. A partir da reflexão que nos traz Ayerbe, podemos afirmar que os críticos do regime político cubano silenciam sobre o monopólio do poder econômico na vida política dos países baluartes da democracia liberal, o que acaba por problematizar o conceito de ditadura.

As coleções que afirmam diretamente que o regime cubano é uma ditadura são: *Novo Olhar História*, *História Global Brasil e Geral*, *História Sociedade e Cidadania* e *Por Dentro da História*. As coleções que tratam do regime cubano citando práticas antidemocráticas, mas não o nomeiam diretamente como uma ditadura são: *História das cavernas ao terceiro milênio*, *Conexão História*, *História* (Editora Saraiva), *Nova História Integrada*, *História* (Editora IBEP), *História para o Ensino Médio*, *Caminhos do Homem*, *Ser Protagonista*, *História: cultura e sociedade*, *História em Movimento*, *Conexões com a História*, *História* (Editora Positivo), *História em Debate* e *História Geral e do Brasil*.

Apenas a *Coleção Oficina de História* problematiza a diversidade de leituras acerca da Revolução Cubana na análise que se faz do regime que se construiu no país a partir do líder político Fidel Castro. Assim a coleção aborda o que viemos argumentando:

Principal dirigente cubano desde 1959, Fidel deixou o exercício direto do poder em fevereiro de 2008. [...] comandou uma revolução que desafiou o poderio dos Estados

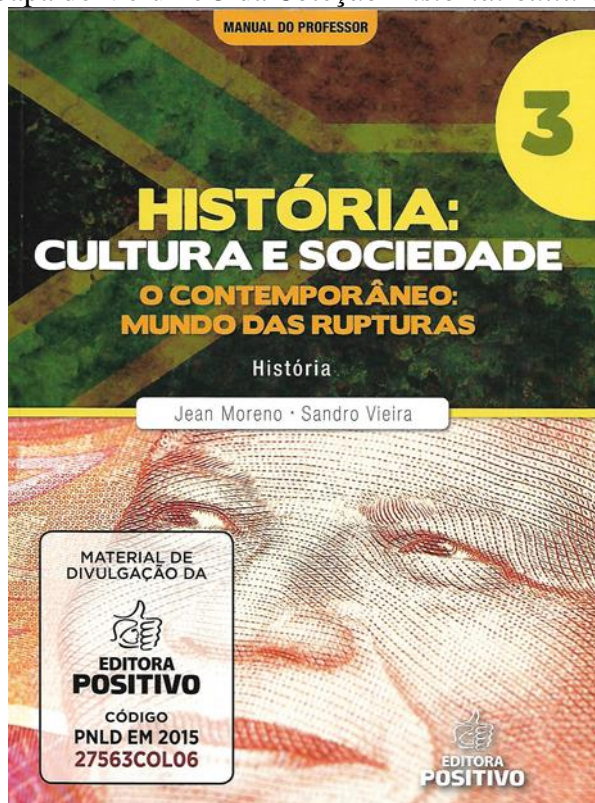
Unidos na área geopolítica de sua influência. Ditador para alguns, comandante para outros, Fidel foi sempre um excelente comunicador. Seus discursos em comícios, suas entrevistas, seus pronunciamentos oficiais foram marcados por uma impressionante capacidade oratória (*Coleção Oficina de História*, 3º ano, 2013, p. 182).

Ainda assim a formação de uma liderança com o carisma de Fidel Castro não se explica apenas por sua capacidade oratória, mas se ancora no apoio popular que a revolução teve desde seu início e nos direcionamentos inicialmente tomados, o que é demonstrado pelas coleções *História: cultura e sociedade* e *História em Debate*.

A *Coleção História: cultura e sociedade* esmiúça o movimento guerrilheiro:

A princípio, a Revolução Cubana não tinha um projeto político definido. Todavia, uma vez no poder, Fidel decretou a reforma agrária e a nacionalização de empresas americanas. [...] Com isso, os Estados Unidos identificaram uma tendência esquerdista no governo revolucionário. [...] A Revolução Cubana teve um grande impacto político na América Latina. Com suas histórias de heroísmo, servia de exemplo para os movimentos de esquerda, pois mostrava como um pequeno grupo de guerrilheiros podia tomar o poder do Estado e implementar uma mudança estrutural no país. No outro caminho, os EUA e as elites tradicionais aumentaram suas ações anticomunistas em todo o continente, a fim de que a ‘chama’ do movimento se espalhasse (*Coleção História: cultura e sociedade*, 3º ano, 2013, p. 217).

Figura 12. Capa do Volume 3 da *Coleção História: cultura e sociedade*.



Fonte: (MORENO; VIEIRA, 2013).

Enquanto isso, a *Coleção História em Debate* afirma o apoio popular ao movimento guerrilheiro e o caracteriza da seguinte forma:

Em um primeiro momento, a Revolução Cubana foi uma iniciativa popular, democrática e com tons nacionalistas. Fidel Castro, líder máximo do movimento, chegou a ser visto com simpatia por setores do governo Dwight Eisenhower, então presidente dos Estados Unidos. O suposto radicalismo do governo revolucionário [...] levou Fidel a ser demonizado pela mídia internacional, sendo apresentado como um tirano que sepultava a 'democracia cubana' e feria os legítimos interesses de cidadãos norte-americanos (*Coleção História em Debate*, 3º ano, 2013, p. 142).

Como fato histórico, a Revolução Cubana influenciou movimentos de esquerda, com destaque para a América Latina, tanto por apontar a possibilidade de construção de outros projetos de sociedade quanto pela resistência política aos ditames dos Estados Unidos.

O simbolismo da revolução para a esquerda latino-americana, as características do regime cubano e as modificações no padrão de vida da população estão evidenciados na *Coleção História* (Editora Positivo):

A Revolução Cubana tornou-se uma espécie de mito para os movimentos da esquerda latino-americana. Porém, apesar de Fidel tentar construir um socialismo com características diferentes, as contradições do Estado cubano não tardaram a aparecer: o governo centralizou as iniciativas econômicas; as instituições democráticas e os partidos políticos foram extintos; a burocracia ganhou força política; o culto à personalidade do líder foi reforçado. Entretanto, em relação à realidade latino-americana, as conquistas sociais cubanas elevaram o padrão de vida dos habitantes (*Coleção História*/ Editora Positivo, 3º ano, 2013, p. 112).

Em se tratando da América Latina e da tentativa de superação dos problemas decorrentes do colonialismo europeu sobre o continente, a *Coleção História Geral e do Brasil* nos informa:

A Revolução Cubana, no contexto da América Latina, foi uma forma diferenciada de enfrentar os problemas de miséria e ditadura produzidos pelo subdesenvolvimento, cujas soluções passavam pelo não alinhamento automático com os Estados Unidos durante o período da Guerra Fria. Assim, após mais de 25 anos da revolução, o governo cubano, a despeito de várias dificuldades, pôde proclamar que conseguira o fim do desemprego e da miséria e que o analfabetismo fora erradicado do país (*Coleção História Geral e do Brasil*, 3º ano, 2013, p. 169).

No que tange ao regime político do país, a *Coleção História das cavernas ao terceiro milênio* evidencia as consequências do fechamento do regime. Assim a coleção explicita o que estamos argumentando:

Apesar das importantes conquistas, estabeleceu-se em Cuba um regime político baseado no desrespeito às liberdades democráticas e na perseguição aos opositores do

governo. O sistema repressivo se aprofundou com o passar dos anos e acarretou na fuga de uma parcela significativa de cubanos, que buscaram exílio principalmente nos Estados Unidos (*Coleção História das cavernas ao terceiro milênio*, 3º ano, 2013, p. 114).

A aproximação entre Cuba e União Soviética não era um caminho natural a ser seguido, mas, como nos adverte Ayerbe, acabou sendo impulsionada pelas restrições americanas após as reformas feitas pelo governo revolucionário. As coleções *Conexões com a História* e *História* (Editora Saraiva) dialogam com o argumento de Ayerbe quando descrevem os acontecimentos do início dos anos de 1960.

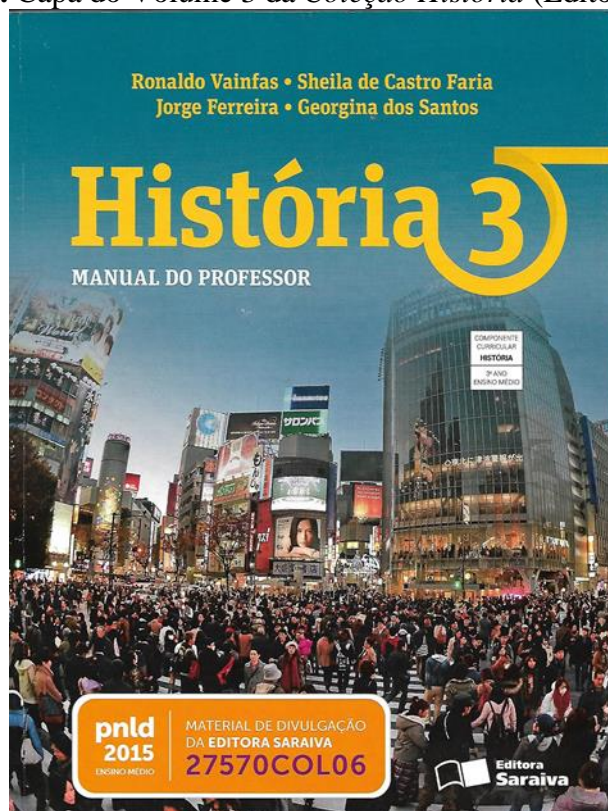
A Coleção *Conexões com a História* descreve os acontecimentos da seguinte maneira:

O governo revolucionário iniciou um amplo programa de reformas que incluíam a nacionalização de empresas estrangeiras, a reforma agrária e a defesa da soberania do país. Os Estados Unidos reagiram reduzindo as importações de açúcar cubano. A União Soviética, atenta aos acontecimentos, ofereceu apoio político a Cuba, mercado para seus produtos e fornecimento de combustíveis e produtos industrializados (*Coleção Conexões com a História*, 3º ano, 2013, p. 148).

Enquanto isso, a *Coleção História* (Editora Saraiva) explicita o caráter nacionalista do líder do movimento revolucionário:

Fidel Castro era um nacionalista e um revolucionário progressista. Mas não era comunista. O clima hostil entre os governos cubano e norte-americano foi agravado quando um acordo comercial foi assinado entre Cuba e a URSS. Para desestabilizar o governo cubano, os Estados Unidos sabotaram as usinas de açúcar e explodiram uma bomba no porto de Havana, matando cerca de 100 cubanos (*Coleção História*/Editora Saraiva, 3º ano, 2013, p. 148).

Figura 13. Capa do Volume 3 da *Coleção História* (Editora Saraiva).



Fonte: (VAINFAS, 2013).

Em decorrência da decretação do Socialismo em Cuba, os Estados Unidos tiveram de redefinir o modo como atuavam em relação à América Latina e criaram o programa *Aliança para o Progresso*¹³⁴. Esse processo está descrito na *Coleção Nova História Integrada*:

A Revolução Cubana acabou transformando as relações entre os EUA e os países da América Latina. Para combater a expansão dos ideais comunistas no continente, os EUA criaram o programa **Aliança para o Progresso**, fazendo investimentos financeiros para promover o desenvolvimento do capitalismo e fomentando a instauração de ditaduras militares para combater a presença socialista nos países latino-americanos (*Coleção Nova História Integrada*, 3º ano, 2013, p. 169, grifos nossos).

A problematização acerca dos dilemas que a economia de Cuba enfrenta desde os anos de 1990 com a decretação do chamado *Período Especial em Tempos de Paz* está explicitada na *Coleção História Sociedade e Cidadania*. A crise econômica está descrita a seguir:

Além do abalo causado à economia cubana pela democratização dos países do Leste Europeu e o fim da União Soviética (1991), outro complicador para a situação vivida

¹³⁴ MOURA, Gerson. **Estados Unidos e América Latina**: as Relações Políticas no século XX, Xerifes e Cowboys, um Povo Eleito e o Continente Selvagem. São Paulo: Contexto, 1990. (Coleção Repensando a História).

por Cuba nas duas últimas décadas é o boicote econômico imposto pelos Estados Unidos desde 1962 e que continua em vigência até hoje (início de 2013). Esses fatores, somados à baixa produtividade da economia cubana, ajudaram a deflagrar uma crise socioeconômica persistente, cujos sintomas são o aumento da corrupção e da marginalidade e a ânsia dos jovens de migrar em busca de oportunidade (*Coleção História Sociedade e Cidadania*, 3º ano, 2013, p. 178).

Ainda que nomeie o regime cubano como uma ditadura do Partido Comunista, a *Coleção História Global Brasil e Geral* enfatiza os ganhos trazidos pela revolução no que concerne sobretudo aos setores da Educação e da Saúde. A priorização desses setores está descrita a seguir:

Depois de décadas priorizando a educação e a saúde, o governo de Fidel Castro passou a exibir seus frutos nessas áreas, alcançando principalmente: a eliminação do analfabetismo; a redução do desemprego, mas com nível de renda relativamente baixo para os trabalhadores; a extensão da assistência médico-hospitalar gratuita a toda a população, o que favoreceu a queda significativa da taxa de mortalidade infantil; a promoção de pesquisas e tecnologias no campo da saúde pública (*Coleção História Global Brasil e Geral*, 3º ano, 2013, p. 177).

A *Coleção História para o Ensino Médio* é uma das poucas coleções que consegue situar as Artes em Cuba, não restringindo a escrita didática aos aspectos político e econômico. Ao evidenciar o papel do governo cubano como agente do desenvolvimento artístico, a coleção acaba por dar ênfase ao controle ideológico exercido pelo Estado como forma de controle social. A seguir, a coleção descreve como esse fomento se processou:

No meio cultural houve iniciativas importantes como a fundação da Casa de las Américas, para estreitar os laços culturais entre Cuba e os vizinhos da América Latina e do Caribe, e a criação de um grande instituto de cinema estatal, que passou a produzir filmes dos mais variados gêneros. Apesar de o Estado cubano passar a ser um grande mecenas no meio cultural, o governo se mostrou intolerante com quem não exaltasse a revolução e o socialismo. Assim, revistas e jornais foram fechados, escritores proibidos de publicar e músicos censurados (*Coleção História para o Ensino Médio*, 3º ano, 2013, p. 195).

A escrita didática sobre Cuba não está alheia a afirmações problemáticas, tais como a de que o governo cubano proibia a posse de determinados objetos. Assim a *Coleção Por Dentro da História* afirma:

Em 2006, Raul Castro assumiu o cargo de presidente, substituindo Fidel Castro, que se licenciou por estar doente. [...] Seu governo promete realizar mudanças no regime, tais como: reforma agrária, melhorias salariais e a eliminação de algumas proibições, como a posse de celulares e eletrodomésticos (*Coleção Por Dentro da História*, 3º ano, 2013, p. 137).

Como já dissemos anteriormente, os livros brasileiros apresentam o conceito substantivo *Revolução Cubana* no terceiro ano do Ensino Médio, enquanto a coleção cubana traz esse conceito no livro que tem como título *História de Cuba* e é utilizado no segundo e no terceiro anos da Escola Pré-Universitária. O conceito em questão é estudado no terceiro ano da escola citada.

O livro cubano trabalha a escrita didática do conceito em questão através de uma narrativa que explica a Revolução de 1959 em articulação com o processo de independência no século XIX, como resposta imediata ao imperialismo norte-americano e como forma de desmontar a teoria do fatalismo geográfico que justificava o atraso da América Latina. Para o desenvolvimento da narrativa, são utilizados trechos de falas e pensamentos de Fidel Castro, Raul Castro e Ernesto Che Guevara.

O livro cubano aponta que as reformas no país foram se dando progressivamente e como resultado das medidas que iam sendo tomadas pelo governo norte-americano em suas estratégias contrarrevolucionárias.

As primeiras medidas tomadas pelos guerrilheiros no poder não eram necessariamente anticapitalistas, mas acabaram por desagradar os interesses norte-americanos no país, a exemplo do que ocorreu com a Reforma Agrária. Os revolucionários justificavam as medidas tomadas como estratégia fundamental no resgate da soberania nacional e no fomento da justiça social. Nesse contexto, o livro cubano nos diz:

*A partir de ese momento se implementó un grupo de medidas dirigidas al rescate de la soberanía nacional y el establecimiento de la justicia social, que aunque no alteraron sustancialmente las relaciones capitalistas de propiedad y distribución de la riqueza, por su carácter democrático, popular, agrario y antiimperialista chocaron con el poderío económico del bloque burgués-latifundista y con los intereses del imperialismo norteamericano (Historia de Cuba, 11º/12º grados, 2010, p. 316, grifos nossos)*¹³⁵.

Ainda que as primeiras medidas não fossem necessariamente anticapitalistas, elas angariaram forte apoio popular, acabando por dar a sustentação necessária à implantação de medidas mais radicais, como a nacionalização de diversos setores, nos anos de 1960, tais como as centrais açucareiras, as companhias de telefone, as empresas de eletricidade e as refinarias de petróleo que eram de propriedade de cidadãos estadunidenses.

¹³⁵ Tradução: “A partir desse momento se implementou um grupo de medidas dirigidas ao resgate da soberania nacional e o estabelecimento da justiça social, que ainda que não tenham alterado substancialmente as relações capitalistas de propriedade e distribuição da riqueza, por seu caráter democrático, popular, agrário e anti-imperialista chocaram com o poderio econômico do bloco burguês-latifundiário e com os interesses do imperialismo norte-americano” (*História de Cuba*, 11º/12º graus, 2010, p. 316).

Embora a narrativa didática se encaminhe de modo a privilegiar os aspectos políticos e econômicos da implantação de uma nova institucionalidade, o livro também põe em evidência as mudanças operadas nas áreas de Educação e Saúde, enfatizando o processo de Nacionalização do Ensino e a Campanha de Alfabetização.

A síntese do processo revolucionário no poder foi assim descrita pela coleção:

*Entonces, la Revolución Socialista en Cuba no fue el resultado de casualidad ni de voluntarismos, fue una necesidad histórica, determinada sobre todo, por el insostenible cúmulo de problemas y conflictos políticos, económicos y sociales creados, acumulados y no resueltos por el colonialismo primero y el capitalismo neocolonial después, que exacerbaron al extremo las contradicciones entre el imperialismo y la nación cubana y entre las clases explotadoras y explotadas (Historia de Cuba, 11º/12º grados, 2010, p. 359, grifos nossos)*¹³⁶.

A escrita didática cubana percebe esse acontecimento histórico como consequência das heranças colonial e neocolonial¹³⁷. Atentos à situação da América Latina, os guerrilheiros responderam às urgências do cotidiano, levando em conta também as experiências fracassadas do continente. Nos livros brasileiros, predomina uma visão que circunscreve esse evento a suas dimensões políticas.

4.1.3 A América Latina no Tempo Presente

A escolha do conceito substantivo a *América Latina no Tempo Presente* se sustenta nos argumentos que utilizamos para justificar uma História Comparada de Brasil e Cuba, ou seja, nas relações que o Brasil tem mantido com os países do continente, em especial com Cuba.

Estamos nos propondo neste tópico a analisar os processos históricos que têm marcado essa parte do continente americano no Tempo Presente – nesse sentido, o que estamos denominando como tempo presente é o marco temporal que se situa da década de 1980 aos nossos dias. Acreditamos que os anos de 1980 são um marco sobretudo porque é nesse período que muitos dos países da região assistem à queda das ditaduras militares, como é o caso do

¹³⁶ Tradução: “Então a Revolução Socialista em Cuba não foi o resultado da casualidade nem de voluntarismos, foi uma necessidade histórica, determinada sobretudo, pelo insustentável acúmulo de problemas e conflitos políticos, econômicos e sociais criados, acumulados e não resolvidos pelo colonialismo primeiro e o capitalismo neocolonial depois, que exacerbaram ao extremo as contradições entre o imperialismo e a nação cubana e entre as classes exploradoras e exploradas” (*História de Cuba*, 11º/12º graus, 2010, p. 359).

¹³⁷ A historiografia cubana pós revolução de 1959 nomeia como Neocolônia a fase da história política de Cuba entre a independência da Espanha em 1898 e 1959. Ver: MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Brasil, da Argentina e do Uruguai. Nas narrativas dos livros brasileiros, esse período aparece como uma época de transição para uma fase de “normalização democrática”.

Para além de uma dinâmica internacional em que o capitalismo e a globalização conectam países e pessoas através das mais variadas dimensões, seja através da troca de mercadorias ou ideias, faz-se candente pautar o que há de especificidade nessa identidade chamada América Latina. Mesmo sendo tão diversos, é importante pensar em como esses países estão interligados e como se relacionam entre si.

Os relacionamentos entre esses países se evidenciam especialmente através da criação de blocos econômicos. Ainda que os processos de integração entre os países do continente não sejam novos, eles tomam uma configuração diferente no século XXI, à medida que são feitos a partir da ascensão de governos de esquerda eleitos ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Nesse sentido, a formação de novos blocos econômicos tem sido fomentada, como é o caso da ALBA, da UNASUL e da CELAC.

Os governos de esquerda da América Latina no século XXI não se notabilizaram por levar adiante revoluções sociais radicais que colocassem em risco a propriedade privada, como foi o caso da Revolução Cubana, mas por propor intervenções do Estado na economia e um maior controle de setores estratégicos, ligados sobretudo à questão energética¹³⁸.

Essas intervenções na economia têm nuances diferenciadas em cada país e foram explicitadas por algumas coleções de livros didáticos brasileiros e pelo livro cubano. O que há em comum nessas intervenções é que elas sofreram forte reação por parte da oposição dentro de cada país.

O conceito em questão está situado na coleção cubana, no livro que tem como título *Historia da América*, e é utilizado no segundo semestre do primeiro ano da Escola Pré-universitária. Ele encerra o conteúdo relativo a essa série.

Já na apresentação da obra cubana é feito um chamado conclamando a uma integração da América Latina e do Caribe, com destaque para a Venezuela, a Bolívia e o Equador. As transformações ocorridas nesses países são comparadas à Revolução Cubana¹³⁹ – que é abordada como o movimento mais importante para a esquerda do continente no século XX.

¹³⁸ HERNÁNDEZ, Lolola. El Mercado Petrolero Mundial y la consolidación del proceso de la integración energética de América Latina y el Caribe. In: SCHURSTER, Karl; ARAUJO, Rafael (Orgs.). **A Era Chávez e a Venezuela no Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Autografia; EDUPE, 2015.

¹³⁹ A argumentação feita pelo livro cubano encontra sustentação nos livros brasileiros à medida que todos os livros brasileiros reservaram um espaço para analisar a *Revolução Cubana*, seja dentro de uma discussão sobre a América Latina, seja discutindo os processos revolucionários do século XX ou nas discussões sobre a União Soviética, diferentemente do conceito a *América Latina no Tempo Presente*, que está completamente ausente de três coleções brasileiras e é abordado de maneira breve em outras oito coleções, com reflexões que se circunscrevem à questão da formação dos blocos econômicos.

Em capítulo específico, o livro cubano inicia a construção da escrita didática sobre a *América Latina no Tempo Presente*, percorrendo sobre a ascensão dos governos progressistas da América do Sul. Ainda que trate do continente de maneira geral, a narrativa dá um tratamento diferenciado às experiências da Venezuela, do Equador e da Bolívia, com os governos de Hugo Chávez, Rafael Correa e Evo Morales, respectivamente, inclusive produzindo breves biografias dos presidentes Rafael Correa e Evo Morales.

O livro nomeia as mudanças nesses três países como transformações radicais que foram possíveis graças a processos constituintes que dão sustentação ao processo revolucionário. Em relação à Venezuela, ele sublinha que a base do governo de Hugo Chávez esteve assentada no forte apoio popular e na aliança do governo com as Forças Armadas, levando adiante a chamada *Revolução Bolivariana*, e que a riqueza gerada pelo petróleo anteriormente não foi capaz de erradicar os altos índices de pobreza no país, problema que só começou a ser contornado com a chegada de Hugo Chávez ao poder.

Ao tratar da Bolívia, a obra nomeia o governo de Evo Morales de *Revolução Democrática e Popular*, pondo em evidência a ascensão de um líder indígena e os enfrentamentos no país por conta do cultivo da coca. No que concerne ao Equador, chama a atenção para a *Revolução Cidadã* feita por Rafael Correa. A escrita didática estabelece como pontos de convergência o fato de que esses três presidentes tiveram, entre suas primeiras medidas à frente dos países, a Convocação de Assembleias Constituintes que tinham como principal objetivo respaldar as ações que seriam tomadas.

A escrita didática cubana justifica a importância da integração do continente como estratégia para superar os problemas causados pela implantação do ideário neoliberal nas políticas dos governos latino-americanos e também como forma de barrar a ingerência estadunidense sobre o continente. As consequências dos governos neoliberais na região estão explicitadas na obra da seguinte maneira:

La aplicación ortodoxa del modelo neoliberal en la región por más de veinte años profundizó los graves problemas económicos, sociales y políticos. Sus manifestaciones más significativas: incremento de la pobreza; deuda externa galopante, que se acercó a los 800 mil millones de dólares en el 2006, desempleo, crisis política, corrupción, entre otras. El modelo neoliberal se agotó, el capitalismo no es una solución para América Latina. Se hace imprescindible la búsqueda de alternativas: el socialismo del siglo XXI (Historia de América, 10º grado, 2010, p. 162, grifos nossos)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Tradução: “A aplicação ortodoxa do modelo neoliberal na região por mais de vinte anos aprofundou os graves problemas econômicos, sociais e políticos. Suas manifestações mais significativas: incremento da pobreza, dívida externa galopante, que se aproximou dos 800 milhões de dólares em 2006, desemprego, crise política, corrupção,

A escrita cubana advoga a impossibilidade da América Latina de superar seus problemas dentro do capitalismo e aponta para a necessidade de construção de um socialismo que dialogue com o século XXI. Para além de uma integração das políticas econômicas, a narrativa cubana fomenta a importância de integração em outras áreas, tais como educação, saúde, segurança, cultura etc. Assim o livro cubano discorre sobre os processos de integração no continente:

La integración es una condición imprescindible para que los países de América Latina y del Caribe puedan aspirar al desarrollo, pero se necesita una integración concebida como un proceso integral, es decir, junto a los aspectos comerciales, económicos y financieros también se prioricen la educación, la salud, la cultura, la eliminación de la pobreza y las desigualdades sociales (Historia de América, 10º grado, 2010, p. 169, grifos nossos)¹⁴¹.

O capítulo do conceito em análise reserva um espaço específico na narrativa para discutir a integração latino-americana, problematizando os blocos econômicos da ALBA, da UNASUL e do Mercosul. Em relação à ALBA, segundo o livro, ela foi uma proposição de Hugo Chávez que tinha como primeiro objetivo se contrapor à ALCA. Da UNASUL, é evidenciada a necessidade de construção de um tratado que garanta sustentabilidade para a região em matéria de energia, petróleo, gás e petroquímica.

O livro sublinha que os processos de integração do continente no século XXI se notabilizam por aceitar incondicionalmente Cuba como membro, fazendo frente à Organização dos Estados Americanos (OEA) – da qual Cuba foi expulsa nos anos de 1960. A escrita didática critica o Mercosul e outros blocos econômicos anteriormente criados pelo enfoque dado às questões econômicas em detrimento das questões ligadas ao desenvolvimento humano. Desta forma os blocos econômicos são definidos:

Son bloques formados en el pasado siglo que tienen como prioridad los aspectos comerciales, económicos y financieros; no se preocupan por los problemas sociales: la educación, la salud, la cultura, como combatir la pobreza y las desigualdades sociales; así como las asimetrías entre los países miembros (Historia de América, 10º grado, 2010, p. 173, grifos nossos)¹⁴².

entre outras. O modelo neoliberal se esgotou, o capitalismo não é uma solução para a América Latina. Faz-se imprescindível a busca de alternativas: o socialismo do século XXI” (*História da América*, 10º grau, p. 162).

¹⁴¹ Tradução: “A integração é uma condição imprescindível para que os países da América Latina e do Caribe possam aspirar ao desenvolvimento, mas se necessita de uma integração concebida como um processo integral, quer dizer, junto aos aspectos comerciais, econômicos e financeiros também se priorizem a educação, a saúde, a cultura, a eliminação da pobreza e das desigualdades sociais” (*História da América*, 10º grau, 2010, p. 169).

¹⁴² Tradução: “São blocos formados no século passado que têm como prioridade os aspectos comerciais, econômicos e financeiros; não se preocupam pelos problemas sociais: a educação, a saúde, a cultura, como combater a pobreza e as desigualdades sociais; assim como as assimetrias entre os países membros” (*História da América*, 10º grau, 2010, p. 173).

O capítulo reserva também um espaço específico para tratar da importância dos meios de comunicação no continente. Cientes de que a proposição de integração não seria aceita de bom termo pelos Estados Unidos e por parte das elites dos países que estavam alinhadas aos Estados Unidos, é criada a TELESUR, como um projeto de democratização da comunicação no continente em que participam Venezuela, Cuba, Uruguai e Argentina, estando sua sede alocada em Caracas, capital da Venezuela. Assim nos informa o livro cubano:

*TELESUR es parte de ese gran cambio que se aprecia en la región. Surge para desalambrar el latifundio mediático así lo expresó el director de la nueva agencia de la información, que responderá a los intereses de los países latinoamericanos y del Caribe. Es un intento por romper el monopolio informativo norteamericano y dar inicio a la batalla de ideas de todo un continente (Historia de América, 10º grado, 2010, p. 172, grifos nossos)*¹⁴³.

Ao tratar do Brasil, destaca entre as ações do Governo de Luís Inácio Lula da Silva a suspensão dos processos de privatização do patrimônio público e os esforços em sua política internacional nos processos de integração do continente.

No encerramento do capítulo, a escrita didática reforça o princípio educativo cubano para a história ensinada que tem como direção o posicionamento diante da Política. Os livros cubanos de História revelam compromisso com a formação política dos jovens cubanos, e isso fica evidente ao tratar da História no Tempo Presente como um saber que orienta a ação imediata. Após narrar os processos de integração no continente e quais os impasses e limites que eles têm sofrido, o livro encerra o conteúdo com a citação que segue:

*Al imperio del Norte le resulta cada vez más difícil de gobernar la América Latina, su otrora traspasado seguro. El gobierno de Estados Unidos está preocupado por el avance de la izquierda y de las fuerzas progresistas en Suramérica y como se potencia el proceso de integración del área. Por lo tanto, constituye una amenaza permanente para la región, porque hará todo lo que esté a su alcance para socavar a los gobiernos que impulsen proyectos renovadores y que respondan a sus pueblos (Historia de América, 10º grado, 2010, p. 174, grifos nossos)*¹⁴⁴.

¹⁴³ Tradução: “TELESUR é parte dessa grande mudança que se aprecia na região. Surge para desamarrar o latifúndio midiático, assim expressou o diretor da nova agência da informação, que responderá aos interesses dos países latino-americanos e do Caribe. É uma tentativa por romper o monopólio informativo norte-americano e dar início à batalha de ideias de todo um continente” (*História da América*, 10º grau, 2010, p. 172).

¹⁴⁴ Tradução: “Ao império do Norte resulta cada vez mais difícil governar a América Latina, seu outrora quintal seguro. O governo dos Estados Unidos está preocupado pelo avanço da esquerda e das forças progressistas na América do Sul e como se desenvolve o processo de integração da área. Portanto, constitui uma ameaça permanente para a região, porque fará tudo o que esteja a seu alcance para minar os governos que impulsionam projetos renovadores e que respondem a seus povos” (*História da América*, 10º grau, 2010, p. 174).

Lembramos que o livro em questão foi publicado em 2010, e a citação anterior sugere uma observação apurada das relações políticas no continente. Longe de ser uma previsão do que aconteceria na região, evidencia a forte vinculação entre a História ensinada e os rumos do país na cena continental, norteados sobretudo pelos valores da independência e da soberania nacional.

Em se tratando das coleções de livros brasileiros, o tratamento dado ao conceito em questão não é uniforme. Considerando, como já dissemos anteriormente, que não havia um currículo explícito nem a prescrição de conteúdo no ano de 2015 – que é o ano do PNLD que estamos analisando –, podemos afirmar que não havia a obrigatoriedade de que os livros apresentassem o conceito *a América Latina no Tempo Presente*.

Nesse âmbito, o que observamos é que há uma variação no modo como ele é apresentado e também na abordagem feita do ponto de vista da historiografia. Esse conceito está ausente nas coleções: *Caminhos do Homem*, *Conexões com a História* e *História em Debate*. Nessas coleções, não há sequer menção à formação dos blocos econômicos regionais.

Num segundo grupo de coleções, o conceito está inserido brevemente naquelas com abordagens que discutem a globalização, o mundo contemporâneo, as desigualdades sociais, o fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; no entanto, o conceito é apenas citado para tratar da formação dos blocos econômicos que são o NAFTA, o Mercosul e a ALBA. São as coleções: *Novo Olhar História*, página 241; *História* (Editora IBEP), página 243; *História Global Brasil e Geral*, página 187; *História em Movimento*, página 229; *História* (Editora Saraiva), página 274; *História das cavernas ao terceiro milênio*, página 246; *Conexão História*, página 233, e *História Sociedade e Cidadania*, página 247.

As coleções que dedicam um pouco mais de espaço ao tratamento do conceito *a América Latina no Tempo Presente*, para além da discussão sobre os blocos econômicos, incluem o conceito em reflexões sobre: a globalização, o processo de democratização da América Latina, os processos de descolonização da África e da Ásia e as lutas sociais no Terceiro Mundo, a nova ordem mundial e a redemocratização brasileira. São as coleções: *História: cultura e sociedade*, nos capítulos 12 e 15; *Ser Protagonista*, no capítulo 18; *História Geral e do Brasil*, no capítulo 10; *Oficina de História*, nos capítulos 8 e 9, e *História para o Ensino Médio*, no capítulo 20.

Por fim, apenas três coleções dedicam um capítulo específico para tratar do conteúdo analisado. São as coleções: *História* (Editora Positivo), no capítulo 21, intitulado “América Latina na virada do século XXI”; *Por Dentro da História*, no capítulo 16, intitulado “Os dilemas

na América Latina”, e *Nova História Integrada*, no capítulo 18, intitulado “A América Latina: dos militares aos dias atuais”.

As coleções que não dedicaram um capítulo específico ao tratamento do conceito, mas se propuseram a realizar uma abordagem para além da discussão dos blocos econômicos, construíram narrativas que se assemelham, à medida que tratam da queda dos governos ditatoriais, sendo sucedidos por governos civis que fizeram reformas dentro dos preceitos do Estado Mínimo e dos marcos do Neoliberalismo. Entre essas reformas estão a abertura da economia, a privatização de empresas públicas e o controle dos gastos públicos com diminuição dos gastos sociais.

Os livros didáticos nomeiam as reformas feitas por esses governos eleitos como de cunho liberal ou neoliberal, que acabaram por produzir descontentamento social. Essas reformas não deram conta de resolver os problemas de desigualdade social e fraco crescimento econômico, o que acabou fomentando a ascensão de governos de esquerda – como foi o caso da Argentina, do Uruguai, do Chile, do Brasil e da Bolívia.

Muito além de descontentamento, as desigualdades sociais trouxeram também instabilidade política, o que acabou dando espaço ao crescimento do narcotráfico e dos movimentos de contestação guerrilheiros, como é o caso do Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México, e das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia.

As bases e as políticas implementadas a partir dos processos de normalização democrática de fins do século XX foram observadas e analisadas pela Coleção *Oficina de História*, de modo a caracterizá-las da seguinte maneira:

Assim, o estabelecimento das democracias liberais esteve ligado à adoção de uma política econômica liberal, de livre concorrência e da tentativa de abertura dos mercados para a produção dos Estados Unidos: as bases do discurso da eficiência neoliberal. A fragilidade das novas democracias era evidente. Nascidas sob a conjuntura de crise econômica e do reforço da dominação externa, mantiveram-se (ou agravaram-se) os graves problemas econômicos do período das ditaduras (*Coleção Oficina de História*, 3º ano, 2013, p. 217).

Figura 14. Capa do Volume 3 da *Coleção Oficina de História*.



Fonte: (CAMPOS; CLARO, 2013).

A *Coleção Oficina de História* chega inclusive a se contrapor à ideia de que os governos militares tiveram sucesso econômico, quando afirma que foi o fracasso econômico desses governos, somado ao descontentamento pelo autoritarismo, bem como pela corrupção, repressão e censura, que gerou o desgaste político que acabou por corroer e derrubar esses governos militares.

Como já dito anteriormente, as reformas feitas pelos governos ao chegarem ao poder tiveram variações no modo como interferiram nos setores produtivos privados. Nesse sentido, a *Coleção História* (Editora Positivo) realiza uma reflexão sobre esses governos e suas políticas, problematizando as reformas feitas a partir da intervenção na Economia. Assim a coleção se coloca:

Vencida a década de 1990, foi possível identificar três importantes agrupamentos políticos de países. Um que implementou políticas mais moderadas, composto por Brasil, Chile, Uruguai e Peru. O grupo bolivariano que conduziu políticas nacionalistas (alguns com características étnicas), claramente antiliberais e de posição crítica ou oposição aberta aos EUA, liderado por Venezuela e seguido por Equador e Bolívia. E, finalmente, o grupo mais alinhado aos EUA, composto por Colômbia e México. A Argentina curiosamente transita entre o primeiro e segundo grupo, dependendo das circunstâncias políticas internas (*Coleção História*/ Editora Positivo, 3º ano, 2013, p. 245).

Como se pode ver pela citação anterior, mesmo que a escrita didática trabalhe com as sínteses sobre os processos históricos e muitas vezes atue de maneira a generalizar os acontecimentos – invisibilizando suas especificidades –, ela consegue dar conta, dentro dos seus limites, da complexidade da realidade, indicando as especificidades de cada realidade nacional dentro do contexto latino-americano.

Nesse sentido, é pertinente a argumentação feita pela *Coleção História para o Ensino Médio* acerca das políticas efetivadas pelo governo da Venezuela e levadas adiante por Hugo Chávez e posteriormente por Nicolás Maduro, políticas essas conhecidas por Bolivarianismo. É desse modo que a coleção define a política venezuelana:

O bolivarianismo baseia-se na retórica antiamericana e anticapitalista, mas não chega a propor um socialismo radical, baseado no fim da propriedade privada. Trata-se de uma ideologia de valorização da identidade nacional de cada país latino-americano, articulada à necessidade de uma unidade política continental anti-imperialista. Essa unidade é baseada na existência de elos sociais comuns a esses países, como a forte presença de indígenas e mestiços e a necessidade de afirmar sua independência econômica e cultural em relação à globalização capitalista (*Coleção História para o Ensino Médio*, 3º ano, 2013, p. 277).

A *Coleção Por Dentro da História*, que reservou um capítulo específico para tratar do conceito em análise, caracteriza os governos de esquerda da seguinte maneira:

No final da década de 1990, houve na América Latina a ascensão ao poder de vários líderes cujas posições políticas os analistas costumam associar às ideologias e às práticas de esquerda. Iniciativas como a nacionalização de empresas de setores estratégicos da economia, a realização de reforma agrária e o investimento em áreas sociais, sobretudo saúde e educação, tornaram-se a marca desses governos na última década. No plano externo, vários desses governos têm adotado uma posição de contestação da liderança norte-americana e de afirmação da soberania nacional (*Coleção Por Dentro da História*, 3º ano, 2013, p. 225).

Figura 15. Capa do Volume 3 da *Coleção Por Dentro da História*.



Fonte: (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013).

A *Coleção Nova História Integrada* dá conta de realizar uma síntese dos processos de ascensão da esquerda ao poder, caracterizando-o e contextualizando-o do seguinte modo:

A partir de final do século XX e início do XXI a América Latina tem vivido uma guinada para a esquerda. Vários partidos de oposição conseguiram eleger seus candidatos à presidência. Entre os pontos em comum desses governos estão a intensificação da presença do Estado na economia, as tentativas de alterar a constituição nacional ou parte da legislação e a busca por um “acerto de contas” com o passado, em especial com o período das ditaduras militares (*Coleção Nova História Integrada*, 3º ano, 2013, p. 229).

Mesmo não reservando um capítulo específico para discutir o Tempo Presente e a América Latina, a *Coleção História para o Ensino Médio* deixa uma indagação sobre Cuba que tenta não cair no velho maniqueísmo que ou endeusa o regime cubano ou o demoniza. A coleção tenta problematizar da seguinte maneira:

Um dos últimos redutos da grande utopia política do século XX, o socialismo, Cuba atrai turistas de todos os matizes políticos, mas uma parte importante dos que visitam o país está interessada em conhecer melhor a realidade de uma nação que continua reivindicando-se socialista. Será que Cuba é apenas uma fotografia antiga e desbotada colada na parede da História das utopias do século XX ou o retrato das contradições da atualidade? (*Coleção História para o Ensino Médio*, 3º ano, 2013, p. 276).

Por sua vez, a *Coleção História* (Editora Positivo) problematiza os impasses do continente, focalizando as fragilidades sobretudo dos países da América do Sul e também as políticas de reparação implementadas em face do entulho autoritário. Assim a coleção se posiciona:

A consolidação da democracia na América do Sul ainda é uma questão preocupante. Persistem lideranças e práticas políticas vinculadas ao passado caudilhistas e populistas, cujos projetos quase sempre são autoritários. De qualquer modo, no século XXI, a maioria dos países deu demonstração de relativa maturidade institucional e democrática, pois, apesar das instabilidades e crises conjunturais, raras alternativas autoritárias alcançaram sucesso. Esse amadurecimento se reflete também na forma de encarar seu passado. Desde o início do século alguns países, como Chile, Uruguai, Argentina e Brasil, trataram de julgar os acusados pelos crimes de perseguição, tortura, prisão e morte de milhares de opositores durante as ditaduras militares, e de estabelecer políticas para indenizar as vítimas e seus parentes (*Coleção História*/ Editora Positivo, 3º ano, 2013, p. 248).

Os impasses que vivenciam os países latino-americanos estão concentrados sobretudo na questão das desigualdades sociais, no entanto outras questões começam a tomar uma dimensão que preocupa a segurança da região, como é o caso do narcotráfico. Essa atividade ilícita tem crescido ao ponto de interferir nas disputas políticas eleitorais, como nos casos do México e da Colômbia¹⁴⁵.

A *Coleção História Geral e do Brasil* narra o lugar que tal atividade ilícita tem ocupado na economia do continente, com destaque para a Colômbia. Assim a coleção afirma:

O narcotráfico é outro fator preocupante no conjunto latino-americano nos anos 1990 e início do século XXI: um produto em expansão no continente e o segundo maior no cenário mundial, que movimenta várias centenas de bilhões de dólares por ano. Parte significativa dessa produção – estima-se que dois terços da produção mundial – é originária da Colômbia (*Coleção História Geral e do Brasil*, 3º ano, 2013, p. 192).

No caso da Bolívia, a produção cocaleira tem sofrido represália sobretudo dos Estados Unidos, que são os maiores consumidores de cocaína no mundo. Lembrando que a Bolívia não refina a coca, mas é apenas responsável por seu plantio. O plantio dessa cultura agrícola tem duas dimensões que precisam ser levadas em conta e deixam a Bolívia numa situação delicada ao ter de lidar com o problema. A primeira é que a produção cocaleira é responsável por parte importante da renda do país, e a segunda dimensão é que os bolivianos adotam o uso da folha

¹⁴⁵ A interferência do narcotráfico nos processos eleitorais do México e da Colômbia podem ser observados através de matérias jornalísticas, disponíveis em: https://elpais.com/internacional/2018/06/27/mexico/1530117995_965261.html; https://elpais.com/internacional/2018/06/16/colombia/1529181450_808610.html. Acesso em: 14 set. 2018.

de coca e seus derivados como forma de sobreviver frente às dificuldades com a altitude. Foi dos embates causados em função da tentativa de proibição do plantio da coca que emergiu o líder indígena Evo Morales, que acabou se tornando presidente do país.

Entre as três coleções que reservam um capítulo específico para tratar do conceito *a América Latina no Tempo Presente*, duas coleções reservam um tópico específico para tratar do narcotráfico. São as coleções *Por Dentro da História* e *História* (Editora Positivo). Enquanto a *Coleção Por Dentro da História* evidencia que o narcotráfico tem provocado tensão nas fronteiras da Colômbia e que a repressão a essa atividade tem gerado intervenção estadunidense no país ao ponto de criar impasses diplomáticos com os países que fazem fronteira com a Colômbia, a *Coleção História* (Editora Positivo) evidencia que, em função da repressão ao narcotráfico na Colômbia, os cartéis de droga têm se dirigido para o México.

Diante do exposto, podemos concluir que o conceito em questão não tem um tratamento simétrico nas coleções brasileiras, variando da ausência e de breves considerações acerca dos blocos econômicos a um tratamento que dá conta da complexidade dos problemas e dos impasses da região. A ausência desse conceito e as poucas observações em algumas coleções nos dão mostra da indiferença do Brasil frente aos países vizinhos – o que já foi em alguma medida analisado na introdução desta tese – e também do quanto o ensino de História no Brasil está distante da formação de uma consciência histórica que se dirija a reflexões sobre o Tempo Presente na região.

Enquanto isso, a coleção cubana tem nesse conceito um elemento-chave para pensar a viabilidade dos projetos cubanos que subordinam sempre o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento humano, além do fato de que a aprendizagem em História deve servir em última instância à reflexão e à ação sobre o Tempo Presente e seus desafios.

4.2 Conceitos meta-históricos

4.2.1 Fontes e documentos históricos

A História tornou-se disciplina escolar e saber científico no século XIX como um ramo do conhecimento que tinha como objetivo principal narrar os feitos da Nação¹⁴⁶. Foi na emergência do método histórico, dos sistemas nacionais de ensino europeus e também da

¹⁴⁶ FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s.d.

consolidação dos arquivos públicos que a disciplina foi se configurando como área do conhecimento.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a História sofreu mutações que modificaram suas questões de pesquisa e a relação entre a objetividade e a subjetividade, que em última instância se desdobra na questão da ideia de verdade na História. Nesse sentido, o que era considerado matéria-prima para o trabalho do historiador em fins do século XVIII e no século XIX modificou-se substancialmente, sobretudo nos anos de 1930 com a chamada Escola dos Annales e também com a História Social Inglesa de orientação marxista nos anos de 1950 e 1960.

Se antes apenas documentos oficiais do Estado eram considerados matéria-prima de trabalho do historiador, a partir dos Annales os documentos históricos passaram a ser todo e qualquer registro da experiência humana no tempo que pudesse servir como fonte para o trabalho do historiador. Jacques Le Goff¹⁴⁷, em seu livro *História e Memória*, ao definir o que seriam documentos históricos, afirma que eles são na verdade o somatório daquilo que as sociedades permitiram preservar como registro da experiência humana e das seleções feitas pelo historiador.

Nesse sentido, ele faz uma distinção entre documentos e monumentos, sendo os monumentos todo vestígio do passado e os documentos as seleções feitas pelo historiador desses vestígios do passado. Ele advoga a importância do estabelecimento da Crítica Histórica não apenas como um ramo que deve garantir a autenticidade do documento, mas como uma etapa do Método Histórico que deve dar conta da problematização das condições de produção e das relações de poder envolvidas na elaboração desses artefatos.

Le Goff define o que seriam os documentos históricos da seguinte maneira:

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (2003, p. 538).

Para além de ser uma das etapas de desenvolvimento do Método Histórico que se chamava Crítica Histórica e que tinha como principal questão definir se o documento era

¹⁴⁷ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

verdadeiro ou uma falsificação, Le Goff¹⁴⁸ aponta que mesmo os documentos que são autênticos têm relações de poder que precisam ser colocadas em questão. Ele afirma claramente que sabemos do passado exatamente aquilo que as sociedades do passado nos permitiram conhecer, o que nos leva a concluir sobre a razão de ter prevalecido por séculos uma “História vista de cima”.

Se para a História acadêmica o manuseio dos documentos históricos configura uma questão basilar e imprescindível, na História escolar sua presença é relativizada. É recente no Brasil o movimento que incorpora nos livros didáticos a necessidade de trabalho e manuseio com documentos históricos no aprendizado da História.

De onde advém tal necessidade de manuseio de documentos históricos no ensino? Certamente da tentativa de construção de uma História escolar que pautar a ideia de que a História é um saber em construção, que se faz e refaz através do trabalho sistemático do historiador, utilizando fontes e documentos históricos.

Na escola, o manuseio dos referenciais de trabalho do historiador, que são essenciais na construção da narrativa histórica, permite o desenvolvimento das habilidades que situam os sujeitos na perspectiva da relação do passado com o presente e as projeções de futuro.

Neste tópico em específico, trataremos de analisar os conceitos meta-históricos de **fontes e documentos históricos** que se apresentam nos livros através de texto escrito e imagem. Não estamos nos referindo à narrativa escrita principal apresentada pelos livros – que é uma fonte histórica por excelência –, mas aos textos que aparecem em separado, em caixas ou com algum tipo de destaque, e que não foram escritos pelos autores dos livros.

Considerando as assertivas de Le Goff acerca do que vem a ser documento histórico, nesse sentido ele deixa claro que é a seleção feita pelo historiador, que define o que é considerado documento. Com isso, utilizaremos esse argumento para justificar que nem todo texto que aparece em separado no livro, nem toda imagem, são necessariamente documentos e fontes históricas. É o trabalho do professor que define qual o lugar desses artefatos na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhamos com a ideia de que todo documento histórico é uma fonte para a História, mas nem toda fonte histórica é necessariamente um documento histórico. Podemos observar nos livros brasileiros em análise uma variedade múltipla nos achados que podem vir a ser problematizados como fonte histórica. Os suportes apresentados são: fotografias, charges, mapas, gravuras, desenhos, pinturas, gráficos, músicas, trechos de livros, matérias de jornal.

¹⁴⁸ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

Como os livros brasileiros acompanham em alguma medida a ideia do currículo quadripartite francês, que organiza a História a partir das divisões entre História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, observamos que: quanto mais o conteúdo apresentado está cronologicamente próximo ao Tempo Presente, mais predomina, do ponto de vista da imagem, a fotografia como fonte histórica por excelência; nos livros cubanos, encontramos basicamente: mapas, desenhos, gráficos, fotografias, trechos de livros e de discursos de personagens históricos.

Do ponto de vista da imagem, como já afirmamos anteriormente, os livros brasileiros são mais arrojados, são impressos em cores, enquanto os livros cubanos estão em preto e branco.

Ainda que as coleções de livros brasileiros¹⁴⁹ afirmem a filiação a uma ideia de História que não está mais centrada nos grandes homens e seus feitos no tratamento dos conteúdos, as imagens que podem vir a ser problematizadas como fontes históricas presentes nos livros se reportam em muitos casos aos grandes líderes. Por exemplo, no caso da Revolução Russa, dezessete coleções trazem imagens que remetem a Vladimir Lênin, Leon Trotsky e Joseph Stalin. Apenas duas coleções, *Ser Protagonista* e *História Global Brasil e Geral*, não trazem nenhuma imagem que remeta aos personagens históricos anteriormente citados.

Longe de serem tributárias de uma História dos grandes vultos, essas dezessete coleções corroboram a ideia de que as imagens são parte da construção da Memória Histórica. Nesse contexto, ainda que a Revolução Russa seja um acontecimento de dimensões coletivas, é inegável que se construiu uma memória da Revolução em torno de tais personagens, tendo destaque as imagens que remetem a Vladimir Lênin e Joseph Stalin. Os livros trazem ainda problematizações acerca do fato de que a Memória Histórica foi manipulada para tornar invisíveis alguns personagens e fatos, como o caso em que Joseph Stalin autoriza o apagamento de Leon Trotsky de fotografias russas.

Podemos afirmar, baseados no Guia PNLD 2015, que as coleções brasileiras não se propõem a fazer uma História dos grandes vultos, enquanto a coleção cubana afirma que os livros são construídos também para pôr em evidência “as figuras representativas” dos processos históricos trabalhados nos livros didáticos, sobretudo aqueles processos ligados à construção da nação cubana. No entanto, ao tempo em que a escrita didática dos livros brasileiros se apoia na presença de imagens de personagens históricos da Revolução Russa, a coleção cubana não traz

¹⁴⁹ Realizamos tal afirmação baseados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História. O Guia traz na avaliação das coleções uma parte específica em que se detalha como o conhecimento histórico está configurado nos livros: BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História**. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2014.

nenhuma imagem que remeta aos personagens citados na construção da escrita didática da História.

A *Coleção Nova História Integrada* traz a problematização acerca das manipulações na construção da Memória Histórica feita por Josef Stalin. A sequência de fotografias reproduzidas a seguir demonstra o que estamos argumentando:

Figura 16. Stalin e integrantes do Partido Comunista.



Fonte: *Coleção Nova História Integrada*, 3º ano, 2013, p. 56.

A *Coleção História em Movimento* também problematiza a construção da Memória Histórica numa fotografia em que Vladimir Lênin faz um discurso, enquanto Leon Trotsky observa a multidão. A foto a seguir é a foto original, a qual Stalin autorizaria tempos depois sua manipulação para a retirada de Leon Trotsky (observar a legenda da fotografia).

Figura 17. Lênin e Trotsky durante discurso.



O líder revolucionário Lenin discursa para uma multidão na praça Sverdlov em maio de 1920. À direita, ao lado do palanque, pode-se ver Leon Trotsky, cuja imagem foi posteriormente apagada da foto a mando de Stalin, que pretendia, assim, extinguir da memória popular o papel de Trotsky na Revolução Russa.

Fonte: *Coleção História em Movimento*, 3º ano, 2013, p. 33.

No caso da Revolução Cubana, a construção da escrita didática se utiliza de imagens que remetem aos personagens históricos Fidel Castro e Ernesto Che Guevara. Apenas as coleções *Por Dentro da História* e *História em Movimento* não trazem nenhuma imagem que remeta aos personagens antes citados.

A *Coleção Ser Protagonista* constrói a escrita didática sobre a Revolução Cubana priorizando a dimensão política. Nesse sentido, é compreensível que as fotografias apresentadas remetam a líderes políticos, como é o caso da fotografia a seguir, na qual são apresentados guerrilheiros que participaram do processo revolucionário, tendo como figura central Fidel Castro:

Figura 18. Guerrilheiros que participaram do processo revolucionário.

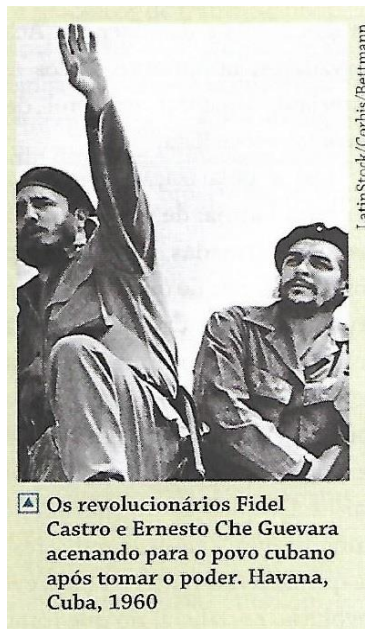


A partir da esquerda, Raúl Castro, Juan Almeida, Fidel Castro, Ramiro Valdés e Ciro Redondo, líderes da Revolução, reúnem-se em Sierra Maestra, Cuba, c. 1958.

Fonte: *Coleção Ser Protagonista*, 3º ano, 2013, p. 141.

A *Coleção História: cultura e sociedade* também reforça a presença de lideranças políticas na construção da Memória Histórica. A foto a seguir traz dois personagens que marcaram a construção da narrativa sobre a Revolução Cubana, Fidel Castro e Che Guevara.

Figura 19. Fidel Castro e Che Guevara.



Os revolucionários Fidel Castro e Ernesto Che Guevara acenando para o povo cubano após tomar o poder. Havana, Cuba, 1960

Fonte: *Coleção História: cultura e sociedade*, 3º ano, 2013, p. 217.

A *Coleção Cubana* também se utiliza da fotografia como apoio da escrita didática e como forte componente na construção da Memória Histórica, sobretudo para corroborar a ideia

de que a Revolução teve grande apoio popular. Um dos principais instrumentos de diálogo do governo cubano com a população foram os discursos¹⁵⁰ de Fidel Castro na Praça da Revolução em Havana. Nos quase cinquenta anos em que Fidel esteve à frente do país, ficaram famosos seus pronunciamentos que duravam horas. Nesses discursos, Fidel atualizava a população sobre os rumos que ia tomando a Revolução Cubana tanto do ponto de vista político quanto do econômico.

A fotografia a seguir é de 1960 e trata do discurso feito por Fidel Castro na Praça da Revolução em Havana, que ficou conhecido como Primeira Declaração de Havana, na qual o governo cubano denunciava a ingerência estadunidense em Cuba através da Organização dos Estados Americanos (OEA), em virtude da aproximação com a União Soviética. Essa tentativa de intervenção em Cuba acabou se transformando na expulsão do país da OEA.

Figura 20. Discurso de Fidel Castro na Praça da Revolução em Havana.



Fig. 6.11 Primera Declaración de La Habana

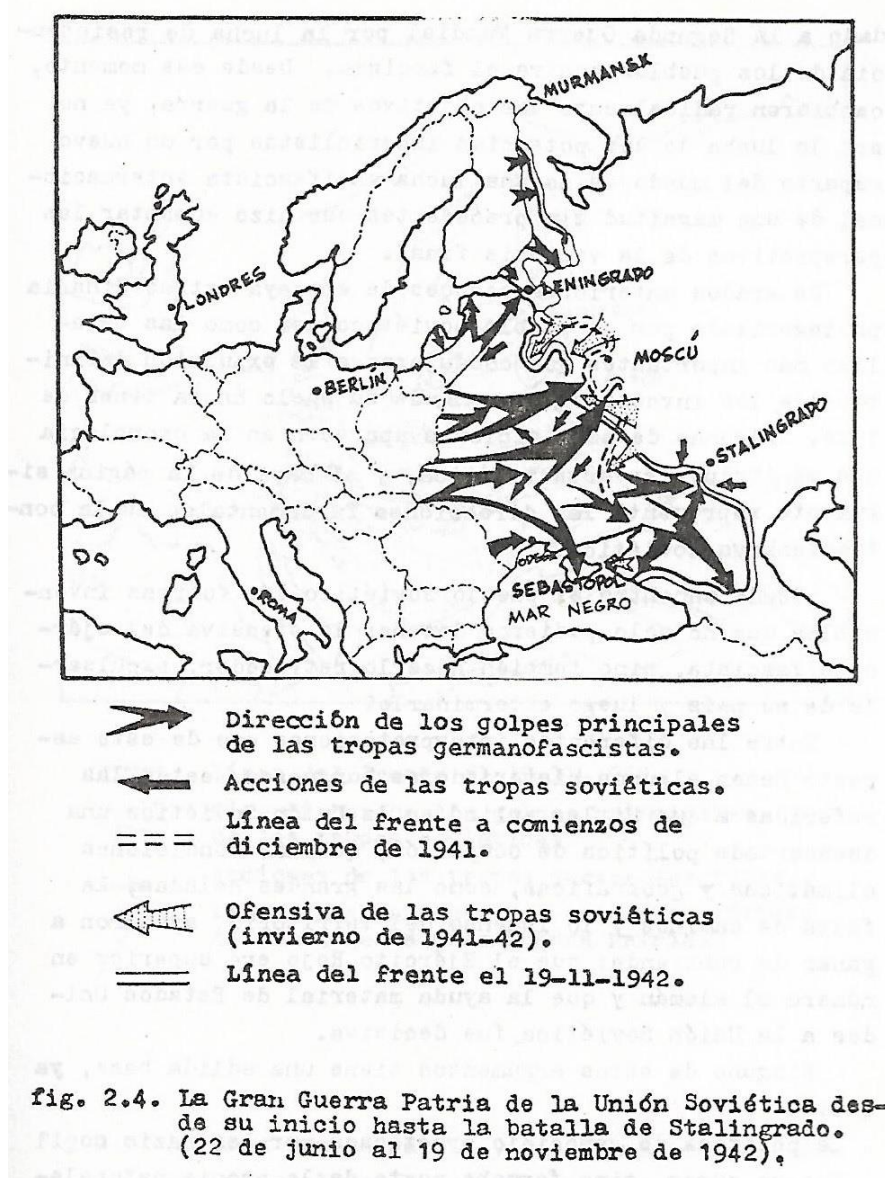
Fonte: *Historia de Cuba*, 3º ano, 2010, p. 341.

Na coleção cubana, as principais fontes históricas imagéticas apresentadas dizem respeito sobretudo às fotografias e aos mapas. No capítulo que trata da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, os mapas se apresentam como fundamentais na escrita didática, à

¹⁵⁰ Os discursos que ajudaram a construir a legitimidade do processo revolucionário foram estudados por Giliard Prado em seu doutoramento. PRADO, Giliard da Silva. **Guerrilhas da memória: estratégias de legitimação da revolução cubana (1959-2009)**. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

medida que situam como se desenrolaram os combates e também como a guerra alterou a configuração geopolítica do continente. A seguir, apresentamos um mapa do livro *Historia Contemporánea* que trata dos confrontos entre alemães e soviéticos ao longo da Segunda Guerra Mundial.

Figura 21. Mapa sobre confrontos entre alemães e soviéticos na Segunda Guerra Mundial.



Fonte: *Historia Contemporánea*, 1º ano, 2006, p. 113.

No próximo mapa, são evidenciadas as mudanças geopolíticas na Europa após findar a Segunda Guerra Mundial.

Figura 22. Mudanças geopolíticas na Europa após a Segunda Guerra Mundial.

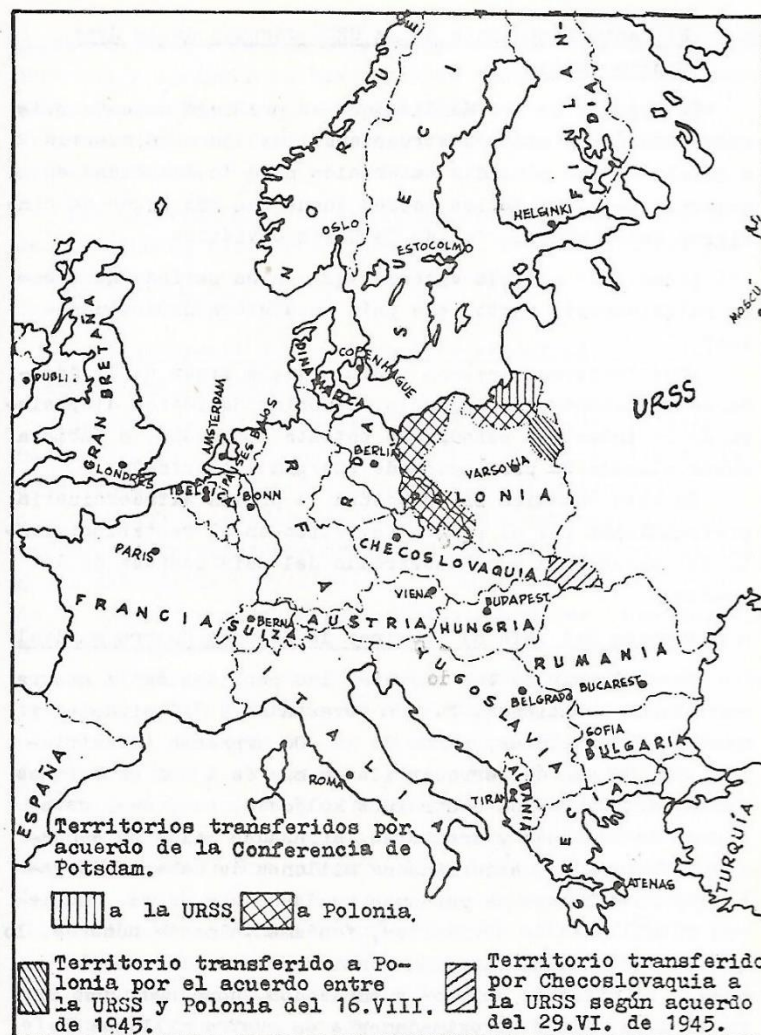


fig. 2.8 Cambios territoriales en Europa después de la Segunda Guerra Mundial.

Fonte: *Historia Contemporánea*, 1º ano, 2006, p. 131.

No que tange aos textos escritos trazidos pelos livros que não fazem parte da narrativa principal e podem vir a ser problematizados como fonte histórica, encontramos nos livros brasileiros músicas, trechos de livros, matérias jornalísticas e resoluções institucionais.

A *Coleção História para o Ensino Médio* traz uma seção em seus capítulos chamada *Fonte Histórica*, em que o conceito de fonte aparece como sinônimo de documento histórico. O exemplo que trazemos a seguir é na verdade um recorte da Lei das Doze Tábuas, na qual surge uma discussão acerca do Direito na Roma Antiga.

Figura 23. Recorte da Lei das Doze Tábuas.

FONTE HISTÓRICA

Lei das Doze Tábuas

Nona Tábua – Do Direito Público

1. [...] Não proponham leis contra os particulares. [Ou seja, que não se façam leis contra indivíduos.]

[...]

3. [...] Se um juiz ou um árbitro, por um direito concedido, receber uma recompensa em vista de decisão judicial, seja réu de morte. [Os juízes corruptos serão condenados à pena capital.]

4. [...] Quanto ao foro do cidadão, não levem o fato, a não ser para o comício centuriado. [Somente o Comício das centúrias poderá julgar o cidadão.]

[...]

In: VEIGA, Janio Celso Silva. *Lei das doze tábuas: linguagem e contexto*. São Paulo: USP, 2008. 111 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Fonte: *Coleção História para o Ensino Médio*, 1º ano, 2013, p. 87.

A *Coleção História em Movimento* traz seções em que são apresentados trechos de livros que discutem a historiografia do conteúdo abordado e que podem vir a ser problematizados como fonte histórica. O texto a seguir é um trecho do livro *Ecos da Marselhesa*, de Eric Hobsbawm, em que ele trata do impacto da Revolução Francesa no Mundo.

Figura 24. Trecho do livro *Ecos da Marselhesa*, de Eric Hobsbawm.

Os povos podem mudar a história

A Revolução Francesa foi, de fato, um conjunto de acontecimentos suficientemente poderoso e universal em seu impacto para ter transformado o mundo permanentemente [...]. Metade dos sistemas legais do mundo está baseada na codificação legal que a Revolução implantou. [...]

Países tão afastados de 1789, como o Irã islâmico e fundamentalista, são Estados nacionais territoriais estruturados no modelo trazido ao mundo

pela Revolução Francesa, junto com muito de nosso vocabulário político. [...]

A Revolução Francesa deu aos povos a noção de que a história pode ser mudada por sua ação. Deu-lhes também o que até hoje permanece como a mais poderosa divisa jamais formulada para a política da democracia e das pessoas comuns que ela inaugurou: “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”.

HOBBSAWM, Eric. *Ecos da Marselhesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 124-125.

Fonte: *Coleção História em Movimento*, 2º ano, 2013, p. 134.

A *Coleção Oficina de História* ao tratar da questão dos cristãos-novos no Novo Mundo traz o trecho de um texto do livro *Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*, de Peter Burke, em que se discutem as heresias.

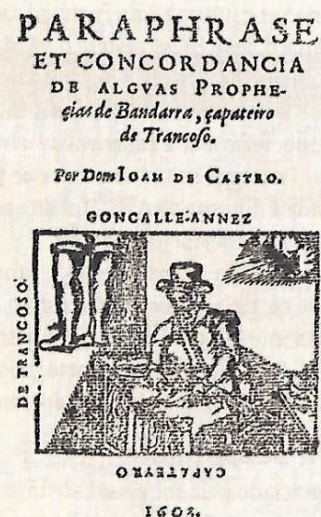
O trecho do livro apresentado a seguir trata da cultura dos sapateiros.

Figura 25. A cultura dos sapateiros.

A cultura dos sapateiros

"Há também boas razões para se falar na existência de uma cultura sapateira, visto que os sapateiros constituíam um outro grupo letrado e auto-consciente. No século XVIII, 68% dos sapateiros de Lyon sabiam assinar seus nomes, proporção que não os deixa muito atrás dos tecelões. [...] O estereótipo do sapateiro-filósofo remonta pelo menos até Luciano, no século II d.C., mas é fácil encontrar nos inícios da Europa moderna casos reais de sapateiros que, ao invés de se aferrarem às suas fôrmas de sapato, faziam-se remendões de heresias. Jakob Boehme, de Görlitz, na Lusácia, é sem dúvida o sapateiro heterodoxo mais famoso desse período, seguido por Gonçalo Anes Bandarra, português do século XVI, cujas profecias foram levadas a sério durante séculos, apesar de ter sido preso pela Inquisição e ter abjurado de seus erros. Bandarra não foi o único sapateiro português do século XVI a se tornar famoso pelas suas opiniões religiosas. Luís Dias, de Setúbal, foi julgado, em 1542, por ter se proclamado messias, e o 'santo sapateiro' Simão Gomes fez suas profecias no final do século XVI. A heterodoxia desses três homens pode ser explicada pela experiência de 'cristãos-novos', descendentes de judeus; já a dos outros sapateiros, não. [...] O que os sapatos têm a ver com heresias e revoluções? Talvez seja simplesmente porque essa atividade sedentária oferecia tempo livre para refletir sobre a vida — era o equivalente urbano do pastoreio de carneiros."

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 64-65.



Gravura extraída do frontispício da obra de d. João de Castro, *Paraphrase et Concordancia de algvas propheçias de Bandarra, çapateiro de Trancoso*, 1603. Edição fac-símile, Porto, 1901.

Fonte: *Coleção Oficina de História*, 2º ano, 2013, p. 52.

A escrita didática cubana se apoia menos na presença de documentos históricos, seja em forma de texto ou imagem ao longo do desenvolvimento dos capítulos. Isso tanto pode ser explicado pelas diferentes concepções de História em questão quanto pelas diferenças nas teorias de ensino e aprendizagem que sustentam esses materiais didáticos e também nas limitações orçamentárias que o país vivencia.

Ainda que se utilize menos de documentos históricos na construção da escrita didática, podemos dizer que eles não estão completamente ausentes da coleção. Por exemplo, o livro *Historia de Cuba* traz trecho de um discurso de Fidel Castro, quando da chegada em Santiago de Cuba em 01 de janeiro de 1959, em que se inicia de fato a tomada do poder pelos revolucionários. Segue o trecho do discurso anteriormente mencionado que está presente no

livro didático cubano e pode ser problematizado como uma fonte histórica sobre a Revolução Cubana.

Figura 26. Trecho de um discurso de Fidel Castro.

Al fin hemos llegado a Santiago. Duro y largo ha sido el camino, pero hemos llegado. [...] La Revolución empieza ahora; la Revolución no será una tarea fácil, la Revolución será una empresa dura y llena de peligros, sobre todo, en esta etapa inicial [...] No creemos que todos los problemas se vayan a resolver fácilmente, sabemos que el camino está trillado de obstáculos, pero nosotros somos hombres de fe, que nos enfrentamos siempre a las grandes dificultades [...] La república no fue libre en 1895 y el sueño de los mambises se frustró a última hora; la Revolución no se realizó en 1933 y fue frustrada por los enemigos de ella. Esta vez la Revolución tiene al pueblo entero, tiene a todos los revolucionarios, tiene a los militares honorables. ¡Es tan grande y tan incontenible su fuerza, que esta vez el triunfo está asegurado!³

³ Fidel Castro Ruz: "Discurso pronunciado en el Parque Carlos Manuel de Céspedes", de Santiago de Cuba, el 1ro. de enero de 1959.

Fonte: *Historia de Cuba*, 3º ano, 2010, p. 312.

Esse documento revela que os testemunhos dos guerrilheiros foram fundamentais na construção da Memória Histórica sobre a Revolução Cubana tanto na escola quanto fora dela. Essa memória também tem sido elaborada com a ajuda de uma Política de Memória que se construiu no país através da afixação de gigantescos cartazes nos espaços públicos da ilha, onde os valores da Revolução são continuamente exaltados.

Diante do exposto, podemos afirmar que tanto os livros cubanos quanto os livros brasileiros se apropriaram de fontes e documentos históricos como componente essencial na construção da escrita didática da História. As diferenças estão calcadas no fato de que Cuba trabalha e convive com uma narrativa histórica única – o que limita o acesso aos documentos históricos apresentados –, enquanto no Brasil os livros podem estar situados em narrativas históricas mais plurais, desde que respeitem o ordenamento jurídico brasileiro e a pesquisa histórica, alargando as possibilidades de apresentação e trabalho com fontes e documentos os mais variados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas nesta tese, podemos concluir que o livro didático é, na verdade, um artefato pedagógico de múltiplos usos. Ele tem como principal finalidade a utilização em sala de aula, sendo também um dos elementos que compõem os símbolos de um país. Ele possui características que o delimitam, o que não diminui seu valor, já que torna fundamental o trabalho do professor nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo também do mercado editorial reatualização constante das edições e diálogo permanente com os currículos, os programas e as pesquisas de ponta em andamento nas universidades. Os livros materializam em alguma medida aquilo que a sociedade não interditou como conhecimento a ser ensinado aos educandos.

No caso da disciplina História, o livro didático é responsável por atuar na formação da identidade dos estudantes, com vistas a uma orientação temporal que acaba por dar sentido à consciência histórica deles.

Dessa forma, observar a escrita didática dos livros didáticos de História do Ensino Médio brasileiro e cubano, através da análise comparada de quatro conceitos históricos, nos permitiu entender em que medida acontece o diálogo entre os sistemas nacionais de educação, os currículos e em última instância os livros didáticos de História.

Dito isso, podemos afirmar que os livros didáticos são um elemento fundamental nos processos de escolarização dos dois países. O referencial teórico-metodológico da História Comparada – ao nos propor observar e analisar as semelhanças e diferenças entre a escrita didática da História em Cuba e no Brasil – nos permitiu o conhecimento de uma realidade educacional por demais distinta da realidade brasileira. Cuba tem como um dos seus pilares a Educação. Ela é para o país, não apenas uma das estratégias de desenvolvimento humano, mas sobretudo uma possibilidade de sobrevivência em face das ameaças políticas que o país vivencia na tensa relação com os Estados Unidos.

Nesse sentido, a História escolar é um dos componentes curriculares estratégicos, junto com a Matemática e a Língua Espanhola, na formação da consciência política dos estudantes cubanos – no caso do nosso estudo, na formação da consciência política dos jovens cubanos. Ainda que Cuba também esteja passando por reforma na escola de nível médio, o componente curricular História não perderá seu protagonismo na organização curricular. Diferentemente do Brasil, em que a reforma do Ensino Médio pode vir a comprometer o lugar da disciplina História na formação dos jovens brasileiros.

Nossa tese se debruçou sobre a análise da escrita didática dos dois países no ano de 2015, de modo que os dois sistemas nacionais de ensino se configuravam naquele momento em tendências distintas. Enquanto em Cuba os currículos e os programas de ensino estavam centralizados nas equipes pedagógicas do Ministério da Educação, dialogando de maneira mais direta com os livros didáticos produzidos por uma editora estatal, no Brasil, por sua vez, o processo de produção dos livros se configurava de maneira menos centralizada, à medida que não havia um currículo oficial por parte do Estado, mas orientações gerais elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático, as quais delimitavam o que era permitido e o que estava proibido na escrita didática da História, de modo que observamos uma pluralidade de análises históricas na explicação dos fatos históricos e uma diversidade no modo como os conceitos meta-históricos são trabalhados nos livros brasileiros.

Pensando as semelhanças e diferenças entre a escrita didática dos dois países no tocante aos conceitos substantivos, podemos afirmar que, enquanto no Brasil há a possibilidade de ocorrência de uma diversidade de análises – que permitem, por exemplo, o conceito de Revolução Russa de 1917 ser apreciado como um acontecimento histórico que engendrou a construção de um Regime Totalitário, ou numa análise antagônica, em que esse acontecimento seja visto como o responsável pela construção de um Estado que foi capaz de derrotar os Regimes Totalitários Fascistas –, em Cuba, ainda que haja uma única análise desse acontecimento histórico no livro didático, a escrita didática da História permitiu que as relações políticas não interditassem completamente a análise dos acontecimentos históricos, como o caso do mesmo conceito anteriormente citado, quando o livro didático de História Contemporânea cubano assinala o uso da violência como estratégia sistemática na construção do Estado Soviético ao tratar da Reforma Agrária.

A escrita didática da História no Brasil permite visões antagônicas e conflitantes apresentada nos livros, o que traduz em alguma medida as análises divergentes da historiografia acerca de muitos fatos históricos.

Em se tratando da escrita didática da História em Cuba, não há para os livros cubanos a possibilidade de pluralidade na análise dos acontecimentos históricos que observamos através dos conceitos substantivos na escrita didática brasileira. E isso acontece sobretudo porque entre os cubanos a História escolar funcionou e funciona como um fator de coesão social que impediu a capitulação do país frente aos Estados Unidos. Isso está evidenciado no modo como a Revolução de 1959 se apropriou do nacionalismo cubano, forjado nas lutas por independência política no século XIX, e como o Estado cubano hoje se utiliza da História escolar e da Memória Histórica como estratégias de legitimação de um governo que ainda se afirma tributário do

socialismo. Assim, permitir que a escrita didática apresentasse possibilidade de questionamento à versão oficial da História empreendida pelo Estado cubano colocaria em risco o projeto de soberania nacional do país.

Observando aproximações e distanciamentos entre a escrita didática dos dois países no tocante aos conceitos meta-históricos e tratando especificamente dos conceitos de fontes e documentos históricos, podemos afirmar que tanto os livros brasileiros quanto os livros cubanos se apropriaram da ideia de que a aprendizagem da História escolar requer o trabalho com as fontes da História, de maneira a construir nos educandos o entendimento do conhecimento histórico como uma construção social.

De todo modo, ainda que os livros didáticos dos dois países tragam fontes e documentos históricos entremeados ao texto escrito principal, no Brasil as fontes trazidas são postas de modo a problematizar a escrita didática apresentada, enquanto em Cuba as fontes são apresentadas como legitimação da escrita didática abordada.

Analizados os conceitos históricos apresentados ao longo do terceiro capítulo, podemos concluir que a escrita didática da História da escola de Ensino Médio dos dois países está em consonância com o projeto de formação de pessoas levado adiante pela escola pública dos países em questão. Cuba define claramente que seu projeto educativo é pensado de modo a enfatizar que o capitalismo não é capaz de resolver os problemas da humanidade, assim como que o imperialismo e o neocolonialismo são inimigos da soberania dos povos do mundo. No Brasil, os projetos educativos hegemônicos na escola pública não refutam essa ideia, ao contrário, pautam uma formação que tem como limite uma cidadania que não propõe nenhuma alteração substancial das relações sociais dentro do capitalismo.

Concluimos esta tese estabelecendo algumas premissas: que o Regime Político, mesmo fundamental, não determina a escrita didática da disciplina História nos dois países, embora em Cuba se perceba maior controle sobre a escrita didática da História; que, diferentemente do Brasil, Cuba trata como prioridade em sua formação escolar reflexões sobre a América Latina no Tempo Presente; que o Brasil não limitou o uso de fontes e documentos históricos na escrita didática da disciplina, o que põe em evidência a História escolar como uma construção social e permite interpretações da História antagônicas e conflitantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Revoluções do Século XX).

BARROS, José D'Assunção. História Comparada - Da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **Revista da História Social da Universidade de Campinas**, n° 13, Dossiê: História Comparada. Campinas, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1993.

BLOCH, Marc. **Por una Historia Comparada de las sociedades europeas**. Centro Editor de América Latina, 1963.

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos: O caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra**. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.098/17**, de 18 de julho de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17 do Novo Ensino Médio**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio História**. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Edital de Convocação 01/2013 CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.084/10**, de 27 de janeiro de 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3; Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

CABRERA, José Manuel Pérez. La Enseñanza de la História en los Institutos de Segunda Enseñanza. In: SANTOVENIA, Emeterio S. et al. **La Enseñanza de la Historia en Cuba**. México D.F.: Editorial Cultura, 1951.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 54, nº 41, mai/ago., 2016.

CAPELATO, Maria Helena. O “gigante brasileiro” na América Latina: ser ou não ser latino-americano. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem Incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. A data símbolo de 1898: o impacto da independência de Cuba na Espanha e Hispanoamérica. **Revista de História**, São Paulo, 22 (2), 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAVES, Edilson. **A presença do livro didático de História em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação da ASPHE/FAE/UFPel**, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CIAVATTA FRANCO, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

CIAVATTA FRANCO, Maria. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: _____ (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992.

CIVEIRA, Francisca López; VEJA, Oscar Loyola; LEÓN, Arnaldo Silva. **Cuba y sua Historia**. 2. ed. La Habana: Editorial Félix Varela, 2004.

COMES, Yamila et al. Avaliação da satisfação dos usuários e da expansividade dos serviços em municípios inscritos no Programa Mais Médicos. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2749-2759, set. 2016.

COMÉNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: Tratado de Arte Universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando Discursos Raciais em Livros Didáticos de História**: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2015.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. 2. ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, [1995] 2002.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski et ali. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CUBA. **Programas Humanidades**: Educación Preuniversitaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

CUBA. **Curso 5**: Principales Transformaciones en el Preuniversitario Cubano. Desempeño Profesional del Profesor. La Habana: Sello Editor Educación Cubana, 2009.

CUBA. **Curso 17**: Perfeccionamiento de la Escuela Preuniversitaria Cubana. Pedagogía 2007. Encuentro por la Unidad de los Educadores. La Habana: 2007.

CUBA. **Documento de trabajo del director de preuniversitario do curso 2006/2007**.

Havana: Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/381.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CUBA. **Resoluções do 1º Congresso Nacional de Educação e Cultura de Cuba**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

CUBA. **Constitución de la Republica de Cuba**. Gobierno de Cuba, 1976. Disponível em:

<<http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

CUBA. **A Educação em Cuba**. Ministério da Educação de Cuba. Lisboa: Seara Nova, 1975. (Coleção Educação e Ensino).

DOMÍNGUEZ, Esteban Morales. **Desafíos de la problemática racial en Cuba**. Havana: UEB, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros Didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de um saber escolar: a História e o livro didático. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil**, on-line, 1999.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

GOTT, Richard. **Cuba: uma nova história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

HERNÁNDEZ, Lolola. El Mercado Petrolero Mundial y la consolidación del proceso de la integración energética de América Latina y el Caribe. In: SCHURSTER, Karl; ARAUJO, Rafael (Orgs.). **A Era Chávez e a Venezuela no Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Autografia; EDUPE, 2015.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História: Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ISHIBASHI, Isao. **Um Estudo Comparativo do Conteúdo Didático da Disciplina de História Geral do Ensino Médio Brasileiro e Japonês**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2004.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introducción a los estudios históricos**. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1972.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã: a consciência histórica e o entender a história**. Disponível em: <www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php>. Acesso em: 21 nov. 2005.

LEHER, Roberto; LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves. Aonde vai a Educação Pública Brasileira?. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

LUCA, Tania Regina de. **O debate em torno dos livros didáticos de História**. Objetos educacionais UNESP, s.d.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História ANPUH/Brasil**, São Paulo, v. 24, n. 48, jul.-dez., 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de Melo. **A Mundialização da Educação**: Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, María Victoria Alzate; CORTEZ, Geoffrin Ninoska Gallego. **Saber y evaluación de libros de texto escolar**: una herramienta de reflexión y acción. Pereira, Colômbia: Editorial Papiro, 2009.

MITTER, Wolfgang. Educação Comparada na Europa. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas. Volume I. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Livros didáticos para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 2013.

MORALES, Vidal Morales y. **Nociones de Historia de Cuba**. 2. ed. Habana: Libreria e Imprenta La Moderna Poesia, 1906.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um Inventário**: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005). São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste**: 1980 a 2000. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

MOURA, Gerson. **Estados Unidos e América Latina**: as Relações Políticas no século XX, Xerifes e Cowboys, um Povo Eleito e o Continente Selvagem. São Paulo: Contexto, 1990. (Coleção Repensando a História).

MOURA, Vagner Aparecido. **Discurso Pedagógico versus Identidade Cultural**: Estudo Comparado entre Brasil e Angola. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2015.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.

MUÑOZ, Carmen Almodóvar. **Antología Crítica de la Historiografía Cubana (período neocolonial)**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

MURPHY, Kevin. Podemos escrever a história da Revolução Russa?. **Revista Materialismo Histórico**, n. 17, out. 2008.

MUSTELIER, Luis Roberto Jardinot. El Bachillerato Cubano: su perfeccionamiento a partir de la investigación pedagógica curricular. **Revista Integra Educativa**, Bolívia, v. II, n. 1, 2009.

NUÑEZ, Yoel Cordoví. **Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009). **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 12, p. 187-203, 2013.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1931-2012). **Territórios e Fronteiras** (Online), v. 6, p. 6-18, 2013.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)**. 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de (Org.). **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão** (2006/2009). 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, p. 1, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Desafios da formação inicial para a docência em história. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 131-147, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processos de uma Política e Possibilidades de Aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

OLMOS, Liliana Esther; TORRES, Carlos Alberto. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxistas e crítica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Volume I. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

PAIVA, Vanilda. A Escola Pública Brasileira no início do século XXI: lições da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

PERONI, Vera Maria Vidal. **A Campanha de Alfabetização em Cuba**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PRADO, Giliard da Silva. **Guerrilhas da memória: estratégias de legitimação da revolução cubana (1959-2009)**. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PRADO, Maria Ligia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. **Revista de História da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 145, 2001.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História da Universidade de São Paulo**, Dossiê História das Américas, São Paulo, n. 153, 2005.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2006.

PENDÁS, Horacio Díaz. **Objetivos y contenidos de la enseñanza de la Historia: Primaria, Secundaria Básica, Nivel Medio Superior**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

RODRIGUES, Bernardo Salgado. Mercosul: 25 anos de avanços e desafios. **Revista NEIBA, Cadernos Argentina-Brasil**, v. 5, n. 1, 2016.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, Dossiê Cuba, v. 25, n. 72, p. 45-54, 2011.

ROMERO, José Luis Romero. **Situaciones e ideologías en Latinoamérica**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1986.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SALLES, André Mendes. **O Conhecimento Escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de História de Escolas da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2017.

SANCHEZ, Ramiro Guerra y. El estado actual de la enseñanza primaria en Cuba. **Revista Cuba Contemporánea**, La Habana, Año IX, n. 106, Tomo XXVII, octubre 1921.

SANCHEZ, Ramiro Guerra y. **La Defensa Nacional y la Escuela**. Habana: Imprenta y Librería La Moderna Poesía, 1923.

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Concepções de História e de Ensino em Manuais para o Ensino Médio Brasileiros, Argentinos e Mexicanos**. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. 2006.

SMITH, Robert Freeman. Twentieth-Century Cuban Historiography. **The Hispanic American Historical Review**, Duke University Press, v. 44, n. 1, Fev., 1964.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 187f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. **Conteúdos conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do programa nacional do livro didático (1997-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Entrevista com Leonela Inés Relys Diaz. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 81-88, jan./jun. 2009.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 09 de nov. 2018.

THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. História Comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2007.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia**. Granada: Editorial Comares, 2017.

TRUJILLO, José Miguel. **La Enseñanza de la Historia**. La Habana: Imprenta de Cuba Pedagógica, 1914.

VALLS, Rafael. Os livros didáticos de História: pesquisas atuais e critérios para sua análise e avaliação. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia?** Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014.

WERTHEIN, Jorge; CARNOY, Martin. **Cuba:** mudança econômica e reforma educacional. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

ZANETTI, Oscar. **Isla en la Historia:** La Historiografía de Cuba en el siglo XX. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ANEXO I - Fontes documentais de análise

LIVROS BRASILEIROS

1. **Coleção História em Movimento.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi.
2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2013.
2. **Coleção História Geral e do Brasil.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Cláudio Vicentino, Gianpaolo Dorigo.
2ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 2013.
3. **Coleção Por Dentro da História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Pedro Santiago, Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes.
3ª Edição. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2013.
4. **Coleção História em Debate.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Renato Mocellin, Rosiane de Camargo.
3ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
5. **Coleção Ser Protagonista.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.
2ª Edição. São Paulo: Edições SM Scipione, 2013.
6. **Coleção História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos.
2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
7. **Coleção Caminhos do Homem.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Adhemar Marques, Flávio Berutti.
2ª Edição. Curitiba: Base Editorial, 2013.
8. **Coleção Novo Olhar História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias.
2ª Edição. São Paulo: Editora FTD, 2013.
9. **Coleção Nova História Integrada.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes.
3ª Edição. Campinas: Editora Companhia da Escola, 2013.
10. **Coleção Conexões com a História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira.
2ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2013.
11. **Coleção História: cultura e sociedade.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Jean Moreno, Sandro Vieira.
2ª Edição. Curitiba: Editora Positivo, 2013.
12. **Coleção História Sociedade e Cidadania.** Volumes do professor 1, 2 e 3.

Autor: Alfredo Boulos Júnior.
1ª Edição. São Paulo: Editora FTD, 2013.

13. **Coleção História Global Brasil e Geral.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autor: Gilberto Cotrim.
2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

14. **Coleção Conexão História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autor: Roberto Catelli Junior.
1ª Edição. São Paulo: Editora AJS, 2013.

15. **Coleção História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autor: José Geraldo Vinci de Moraes.
1ª Edição. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

16. **Coleção História das cavernas ao terceiro milênio.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota.
3ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

17. **Coleção História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autor: Divalte Garcia Figueira.
1ª Edição. São Paulo: Editora IBEP, 2013.

18. **Coleção Oficina de História.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Flavio de Campos, Regina Claro.
1ª Edição. São Paulo: Editora Leya, 2013.

19. **Coleção História para o Ensino Médio.** Volumes do professor 1, 2 e 3.
Autores: Marcos Napolitano, Mariana Villaça.
1ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

LIVROS CUBANOS

1. **Historia Contemporánea.** 10º Grau. Nivel Médio Superior.
Autores: Manuel Antonio Ramos Cuza, Lourdes Visozo Álvares, Enrique Lama Gómez, Nereida Morejón Valdés.
5ª Reimpresión. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2006.

2. **Historia de América.** 10º Grau. Nivel Médio Superior.
Autores: Esteban R. Muro Saíenz, Caridad Álvarez Lago, María Victoria Rodríguez Delgado, Daniel Fernández Díaz.
1ª Edición. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2010.

3. **Historia de Cuba.** 11º e 12º Graus. Nivel Médio Superior.
Autores: Susana Callejas Opisso, Oscar Loyola Vega, Horacio Díaz Pendás, Francisca López Civeira, José A. Rodríguez Ben.
1ª Edición. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2010.

ANEXO II - Tabelas de produção acadêmica sobre livros didáticos de História no Brasil

Década de 1980:

Dissertações

Ano	Autor/Autora	Título	Instituição
1981	MELLO, Maria Thereza Oliva Pires de	Elaboração e teste de um material de história do Brasil: aspecto vocabular e figurativo	USP
1981	HÖFLING, Eloisa de Mattos	A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do primeiro grau	UNICAMP
1983	CORBELLINI, D.	Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil	UFRGS
1983	LIMA, Marley Rangel de	Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1º Grau	UFRJ
1987	JUREMA, Ana Cristina L. A.	A "ISTÓRIA" nos Livros Didáticos de Estudos Sociais	UFPE
1987	KILSZTAJN, Izabel Aurora Branco	História e memória nos Manuais Didáticos	UNICAMP
1988	MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda	A Amazônia na ótica do livro didático: uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira à quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984	PUC/SP
1989	THOMPSON, Analucia	A fábrica de heróis, uma análise dos heróis nacionais nos Livros Didáticos de História do Brasil	UFRJ
1990	CHAVES, Miriam Waidenfeld	Várias faces do livro didático regional de Estudos Sociais	UFF
1990	OLIVEIRA, Wellington de	Tempo e processo na História e no ensino de História	UFMG

Teses

Ano	Autor	Título	Instituição
1981	FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa	História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2º grau	PUC/SP
1986	MELLO, Maria Thereza Oliva Pires de	Estudo Psicolinguístico de dois materiais de leitura de História do Brasil quanto aos aspectos vocabular e figurativo	USP

Década de 1990:

Dissertações

Ano	Autor	Título	Instituição
1991	DAVIES, Nicholas	O livro didático de história: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias?	UFF
1991	OSTERMANN, Nilse Wink	A História que se conta no livro didático: uma estória mal contada - um estudo da forma como se introduz o ensino de história na escola de primeiro grau	UFRGS
1991	CARMO, Sônia Irene Silva do	Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História	USP
1991	HUPPES, Mirta Maria Reckziegel	Escolar: livro-texto de História	PUC/RS
1992	CARVALHO, Anelise Maria Muller de	Pregadores de ideias animadores de vontades: livros didáticos (1930-1940)	PUC/SP

1992	CORRÊA, Francinete Massulo	A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau	UFAM
1992	ANDRADE, João Maria Valença de	"Que história é essa?" Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau	UFRN
1992	BALDISSERA, José Alberto	O livro didático de História e a aprendizagem significativa	PUC/RS
1992	RESNIK, Luis	Tecendo o amanhã (a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945)	UFF
1992	FRANCO, Denize de Azevedo	O ensino de história: a sala de aula como espaço de produção histórica	FGV
1993	RIBEIRO, Maria Solange Pereira	Preconceito e Racismo na Coleção de História do Brasil de 5ª e 6ª série do Primeiro Grau: uma investigação do bibliotecário escolar	PUC/Campinas
1993	MATTOS, Selma Rinaldi de	Brasil em lições: a História do ensino de História do Brasil no Império através dos Manuais de Joaquim Manuel de Macedo	FGV
1994	DIAS, P. M.	As imagens do negro no livro didático de História no Brasil	UNIMEP
1994	MATELA, Rose Clair Pouchain	O professor de História e o livro didático: uma relação delicada	UFF
1996	BANDEIRA, Maria das Graças Almeida	O livro didático e sua herança estadonovista: 1945 / 1964	UFPB
1997	COSTA, Ângela Maria Soares da	Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de História	PUC/SP
1997	CRUZ, Maria Auxiliadora Gadelha da	O ensino de História em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático	UFPI
2000	CRUZ, Mariléia dos Santos	A História da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 - 2000)	UNESP
2000	DEMORI, Mauricio	Livros Didáticos e representações: a idéia de raças nos Manuais de História do Brasil para o ensino secundário (1937-1947)	UNESP
2000	ROCHA, Aristeu Castilhos da	O Livro Didático e a História Ibero-Americana: Uma abordagem crítica	PUC/RS
2000	SILVA, Adriane Costa da	Versões didáticas da história indígena	USP

Teses

Ano	Autor	Título	Instituição
1991	ZAMBONI, Ernesta	História, que história é essa?: uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História	UNICAMP
1993	BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes	Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar	USP
1997	MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de	Senhores da História: a construção do Brasil em dois Manuais Didáticos de História na segunda metade do século XIX	USP
1997	MUNAKATA, Kazumi	Produzindo livros didáticos e paradidáticos	PUC/SP
1997	DIAS, Maria de Fátima Sabino	A invenção da América na cultura escolar	UNICAMP
1998	GATTI JR., Décio	Livros Didáticos e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias	PUC/SP

Década de 2000:

Dissertações

Ano	Autor	Título	Instituição
2001	ROCHA, Damião de Cosme Carvalho	Ensino de História: a contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos	UFPI
2001	OLIVEIRA, Marilon da Cunha	A História do Brasil no Ensino Fundamental e Médio e a formação do cidadão: uma análise qualitativa da prática pedagógica e do discurso do professor	USS
2001	ZUNDT, Maria Dolores	América curricular: saberes históricos no ensino fundamental (1980-2001)	USP
2001	ARAÚJO, Luciana Telles	O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo- SP	PUC/SP
2001	SOUZA, Ivonete da Silva	A autoridade de fonte: como professores de História utilizam o livro didático	UFSC
2001	PAULA, Ricardo de	O Populismo Brasileiro dos Anos 50 no Discurso dos Livros Didáticos de História	UNESP
2001	MAFRA, Jason Ferreira	Representações da História da Ditadura Militar no campo editorial didático (1975-1998)	USP
2001	RODRIGUES, Isabel Cristina	A Temática Indígena nos Livros Didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental	UEM
2001	LEONARDE, Alexandre	A Didática da Duração	UNIMEP
2001	PINTO, Andréa Marcia	A representação da mulher nos livros didáticos de História	UFES
2002	PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da	(Re) criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre Memória e História nos livros didáticos	USP
2002	BERUTTI, Flávio Costa	Mercosul - Livros Didáticos e documentação oficial: um paralelo necessário	PUC/RS
2002	MOTTA, Miriam Motta Hermeto de Sá	Um estudo sobre a causalidade no ensino de História	UFMG
2002	COELHO, Araci Rodrigues	Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001	UFMG
2003	COTRIM, Gilberto Vieira	Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina (1994-2002)	MACKENZIE
2003	SILVA, Edna da	O uso do livro didático e as formas do conhecimento em aulas de História no Ensino Médio	UFPR
2003	ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade	O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História	UFMG
2003	BUENO, João Batista Gonçalves	Representações iconográficas em livros didáticos de História	UNICAMP
2003	CALISSI, Luciana	A Música Popular Brasileira no livro didático de História (décadas de 1980 e 1990)	UFPE
2004	LIMA, Elicio Gomes	As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História	UNICAMP

2004	RODRIGUES, Joelza Ester Domingues	Memória fora de foco. A fotografia no livro didático de História do Brasil	PUC/SP
2004	LUCCHESI, Fernanda	A História como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo	USP
2004	FREIRE, Deolinda de Jesus	A eficácia narrativa da Brevíssima relación de la destrucción de las Indias na propagação da 'leyenda negra' anti-hispânica	USP
2004	ISHIBASHI, Isao	Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de História Geral do ensino médio brasileiro e japonês	PUC/RS
2004	PAULA, José Luiz Oliveira de	A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio	USS
2004	RIBEIRO, Renilson Rosa	Colônia (s) de identidades: discurso sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil	UNICAMP
2004	VARELA, Simone	A concepção de tempo no livro didático de História propagado (r) pela lógica do mercado	UEM
2004	SILVA, Laine de Andrade e	Educação, Saúde e trabalho indígena no contexto do livro didático (Paraná, Séries Iniciais, 1996-1997)	UFPR
2004	HEIZELMANN, Marta Regina	Entre conceitos e preconceitos: o discurso de pré-história nos livros didáticos de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980	UDESC
2005	CALDAS, Karina Ribeiro	Nação, Memória e História: a formação da tradição nos manuais escolares	UFG
2005	BELLONI, Eliane	Violência e livro didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História	UNESP
2005	NERES, Júlio Maria	A produção didática de História em quadrinhos: Julierme e a História para a escola moderna (1969-1975)	USP
2005	OLIVEIRA, Kátia Regina Paula de Menezes Quadros de	Manuais didáticos de História: concepção, linguagem e imagens	UFF
2005	FERREIRA, Ângela Ribeiro	Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História	UEPG
2005	BRANCO, Raynette Castello	O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife	UFPE
2005	SILVA FILHO, João Bernardo da	Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de História	UFMG
2005	SOUZA, Ana Gomes de	O Islã nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental no período de 1985 a 2004	USP
2005	SOARES, Andréa de Almeida Rosa	Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: rede municipal do Rio de Janeiro	UNESA
2005	RIBEIRO, Nelma Regina Rezende	Saberes Políticos em Livros Didáticos de História: os Anos de Chumbo	CENTRO MOURA LACERDA
2005	SILVA, Robson Carlos	As representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos: uma abordagem a partir da teoria dos estudos culturais	UFPI
2005	FARICELLI, Marilu de Freitas	Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série	PUC/SP

2006	MOREIRA, Kênia Hilda	Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste: 1980 a 2000	UNESP
2006	FILGUEIRAS, Juliana Miranda	A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993)	PUC/SP
2006	LOZANO, Andreia Aparecida Casanova	Os Livros Didáticos de História e a Doutrina da Segurança Nacional	METODISTA/SP
2006	CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de	As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História	UFSC
2006	COSTA, Warley da	As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades	UNIRIO
2006	GOBBI, Izabel	A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo programa nacional do livro didático	UFSCAR
2006	MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro	A representação dos índios nos livros didáticos de História do Brasil	UFPB
2006	PREGNOLATTO, Felipe Pascuet	A cultura material na Didática da História	USP
2007	ALMEIDA, Maximiliano Mazewski Monteiro de	Mandado Adotar: livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896-1902)	PUC/RS
2007	FRONZA, Marcelo	O significado das Histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio	UFPR
2007	BARROS, Ricardo	O uso da imagem nas aulas de História	USP
2007	GONÇALVES, Antônio Pedro	Os Ascensos Revolucionários de Fevereiro e outubro de 1917 na Rússia nos livros didáticos de História	UNISUL
2007	SANTOS, Abel Ribeiro dos	Educação e relações raciais: um estudo de caso	UFPR
2007	SANTIAGO, Léia Adriana da Silva	As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar	UFSC
2007	GOMES, João Carlos Amilíbia	As representações do feminino nas imagens dos livros didáticos de História - ensino médio	ULBRA
2007	ANDRADE FILHO, Dario Alberto de	Os Estados Unidos nos livros didáticos de 5ª a 8ª série - 1990 a 2004	UNB
2008	COSTA, Eliezer Raimundo de Souza	Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX	UFMG
2008	SEAL, Ana Gabriela de Souza	Ensino da argumentação em livros didáticos de História	UFPE
2008	CARIE, Nayara Silva de	Avaliações de Coleções Didáticas de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático	UFMG
2008	CRUPI, Maria Cristina	A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD	UNESP
2008	SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos	Concepções de História e de cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996 – 2005)	UNB
2008	RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos	O sistema de ensino ginasial e livros didáticos: interpretações da Independência	UNESP

		brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961	
2008	JIMENEZ, Andres Alarcon	A História subjetivada da Colômbia: Policarpa Salavarrieta segundo Jose Maria Henao e Gerardo Arrubla	UNICAMP
2009	OLIVEIRA, Marli Solange	A Representação dos negros em Livros Didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03	PUC/MG
2009	SILVA, Marco Antônio da	A formação leitora no livro didático de História	UFMG
2009	RODRIGUES, Delweks	Livro didático de História do 5º ano: um elemento socializador da violência	UFSCAR
2009	CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos	Leituras e usos do livro didático de História: relações professor- livro didático nos anos finais do ensino fundamental	UFU
2009	SOUZA, Marcelo Marques de	Concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências	PUC/SP
2009	ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de	A ditadura militar retratada nos livros didáticos de História do Brasil de 1964 a 1985	PUC/SP
2009	ROZA, Luciano Magela	Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de História afro-brasileira	UFMG
2009	TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski	O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais	UFPR
2009	CRUZ, José Dalvo Santiago da	Os índios nos livros didáticos de História do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História	PUC/SP
2009	MACHADO, Bárbara Milene Silveira	O campo de saber da História e a Educação Ambiental nos livros didáticos: provocações e perplexidades para uma História do presente	FURG
2009	RODRIGUES, André Coura	Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911	USP
2010	FARRET, Rafael Leporace	A imagem do Brasil nos livros didáticos paraguaios de História: um estudo para a integração cultural do Mercosul	UNB
2010	PIRES, Iracy Barbosa	A construção de uma identidade: representações do negro no livro didático de História de 1930 a 2005	PUC/GO
2010	ALVIM, Yara Cristina	O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD	UFJF
2010	HAMMERSCHMITT, Ida	O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental	UFPR

Teses

Ano	Autor	Título	Instituição
2002	GASPARELLO, Arlette Medeiros	Construtores de Identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)	PUC/SP

2004	BONZATTO, Eduardo Antônio	A fonte da nação: a iconografia pátria do século XIX no livro didático de História do Brasil - o nacional e o regional (1960-2000)	PUC/SP
2005	CAMPOS, Valéria Maria Queiroz Guimarães de	A construção da noção de cidadania em livros didáticos de História de 1º a 4º série do ensino fundamental I	UNICAMP
2006	SILVA, Vitoria Rodrigues e	Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos	USP
2006	TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi	A disciplina de história no Paraná: os compêndios de história e a história ensinada (1876-1905)	PUC/SP
2007	NETO, Eulália Raquel Gusmão de Carvalho	Teorias Pedagógicas: alicerce necessário para elaboração do livro didático de História (5ª a 8ª série) Município de Natal (2005-2007)	UFRN
2008	MÁSCULO, José Cássio	A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História	PUC/SP
2008	ROCHA, Aristeu Castilhos da	O regime militar no livro didático de História do ensino médio: a construção de uma memória	PUC/RS
2008	BOULOS JÚNIOR, Alfredo	Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004	PUC/SP
2009	FERNANDES, José Ricardo Oriá	O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)	USP
2009	PINA, Maria Cristina Dantas	A Escravidão no Livro Didático de História: três autores exemplares (1890-1930)	UNICAMP
2009	COELHO, Araci Rodrigues	Os usos dos livros didáticos de História: entre táticas e prescrições	UFMG
2009	FRANCO, Alexia Pádua	Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental	UNICAMP
2009	TIMBÓ, Isaíde Bandeira	O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)	UFRN
2009	VENERA, Raquel Alvarenga Sena	Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de História: um jazz possível	UNICAMP
2010	PINTO JÚNIOR, Arnaldo	Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil - livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)	UNICAMP

Década de 2010:

Dissertações

Ano	Autor	Título	Instituição
2011	KANTOVITZ, Geane	O Livro Didático de História da Rede Salesiana de Escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico	UFSC
2011	NECHI, Lucas Pydd	Educação Histórica e Religião: aproximações a partir de um Estudo da Consciência Histórica de jovens alunos	UFPR
2011	NAGAI, Eduardo Eide	A Colonização da Memória e a Formação da Memória Dialética nos livros de História	UFSCAR
2011	SALLES, André Mendes	A Guerra do Paraguai na literatura didática: um estudo comparativo	UFPB

2011	MOURA, Ana Maria Garcia	Ensino e Aprendizagem nos Livros Didáticos de História (1960/2000): que concepções apontam os exercícios?	UFS
2011	PEREIRA, Devyson Carvalho Duarte	Memórias Negociadas: o Regime Militar no Livro Didático de História do Ensino Médio (1967-1988)	UFF
2011	MENEZES, Hermeson Alves de	Do Ponto ao Traço: projeto editorial e aprendizagem nos Livros Didáticos de História de Sergipe (1973-2007)	UFS
2011	VALE, Nayara Galeno do	Delgado de Carvalho e o Ensino de História: Livros Didáticos em Tempos de Reformas Educacionais (1931-1946)	UFRJ
2011	SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de	Conteúdos Conceituais nas Coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático	UFS
2011	NOBREGA, Alessandra Fernandes	O Nordeste como saber escolar: as temáticas regionais/regionalistas impressas nos Livros Didáticos de História. Um estudo comparado 1930/1950 e 1998/2008	UFPB
2011	HUPP, Wallace Manoel	As Imagens da Coleção Projeto Araribá e as possibilidades de produção do saber histórico escolar	UFES
2011	OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de	Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de História em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santana- BA (1994-1999).	UFS
2011	XAVIER, Erica da Silva	A Canção como mediação nos Livros Didáticos de História na Coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Piletti (1997 a 2007)	UEL
2011	RIBEIRO, Mirian Cristina de Moura Garrido	Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)	UNESP
2011	MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de	Pedagogias Antirracistas: Tensões e Possibilidades de Caminhos em Construção	UFV
2011	MIRANDA, Paulo André Batista	A cultura histórica iluminista: entre o projeto político e o livro didático	UFPB
2011	MACIEL, Édina Soares	Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos	UFPR
2011	SANTOS, Silvia Carolina Andrade	A Escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912)	UFS
2011	PINHEIRO, Ilceia de Oliveira	A Experiência de avaliação do Livro Didático como política pública (2004-2010)	UFF
2012	OLIVEIRA, Carla Karinne Santana	O Livro Didático ideal em questão: estudo da Teoria da Formação Histórica de Jörn Rüsen em Livros Didáticos de História (PNLD-2008)	UFPB
2012	BASSI, Marcos Ivan	O Livro Didático de História - Uma análise a partir de representações de regionalidade	ULBRA
2012	SOARES, Kamilla da Silva	Cinema e Ensino de História: o impacto dos PCN'S (1998) - Novas Perspectivas?	UFU
2012	OLIVEIRA, Claudinéia da Silva Vargas	A Escravidão no Brasil Colonial nos Livros Didáticos de 6º Série	UEM
2012	SILVA NETO, João Marques da	A Retórica da Colonização nos Livros Didáticos de História	ESTÁCIO
2012	CARVALHO, André Luis Souza de	A Ressignificação da História do Negro nos Livros Didáticos de História	UNEB
2012	SOARES, Alexandre Gomes	Presenças, Silêncios e Ausências sobre Gênero e Diversidade Sexual no âmbito do Currículo de dois cursos da Educação Profissional	CEFET-MG

2012	RAMISCH, Isabel Regina	Perto dos olhos, longe do coração: a inserção da História da América Latina Contemporânea no ensino de História (1980-2000)	UPF
2012	PALHARES, Leonardo Machado	Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre História e Cultura dos Povos Indígenas em Livros Didáticos de História	UFMG
2012	RAGUSA, Helena	A História dos Cristãos-Novos no Brasil Colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo	UEL
2012	MORALES, Elisa Vermelho	História do Cotidiano e Ensino de História: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)	UEL
2012	MELO, Fernando Garcez de	Política do Livro Didático para o Ensino Médio: Fundamentos e Práticas	UNB
2012	RUSSO, Ralph Franco Mattos	Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos Livros Didáticos de História, pós-implementação da lei 10.639/03	UERJ
2012	ROSA, Mayara Silvério Batista	As Representações dos Indígenas no livro didático de História do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) do ensino público de Campo Grande/ MS	UCDB/MS
2012	MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz	Indígenas e Iconografia Didática: a imagem dos índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011)	UFS
2012	SANTOS, Kleber Rodrigues	Representações sobre Indígenas em textos escritos e imagéticos de Livros Didáticos de História do Brasil (1920/2010)	UFS
2012	NASCIMENTO, Diego da Luz	"Senhores da História": representação e identidade na escrita e ensino da História de Guarapuava/PR	UFPEL
2012	ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de	História e memória nos limites do (in)visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História	UFJF
2012	SILVA, Jeferson Rodrigo da	Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo	UEL
2012	COSTA, Arthur Estácio Pereira	O ensino de História da América: trajetórias e as representações sobre os indígenas nos livros didáticos	UNICAMP
2012	BARBOSA, Fabiany Glaucia Alencar e	A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)	UNB
2012	AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do	Significações do professor de História para sua ação docente: o livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008	UEL
2012	MARIA, Noemi Antônio	O currículo e o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental	UFRGS
2012	QUEIRÓZ, Carolina Penafiel de	Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais	PUC/RJ
2013	GOMES, Daniel de Oliveira	Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de História: a descrição do colonizador após as leis 10.639/03 e 11.645/08	UERJ
2013	SILVA, Márcia Barbosa	Representações de homossexuais nos livros didáticos de História para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático	UFS

2013	ALAMINO, Caroline Antunes Martins	O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001-2011)	UDESC
2013	BRAUNA, Diogo dos Santos	O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)	PUC/SP
2013	MARCHIORI, Cassiane da Conceição Ramos	Representações de Ernesto Geisel em Obras Historiográficas, Biográficas e Didáticas	UFES
2013	SILVA, Anne Cacielle Ferreira da	Manuais de História para o ensino fundamental	UFPR
2013	REIS, Aaron Sena Cerqueira	Ensino de História no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: as idéias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876)	UFS
2013	GODOY, Adriana Cristina de	As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local	USP
2013	VIANA, Felipe Souza	A prática docente e o uso da imagem: estudo de caso de um professor de História	UFPE
2013	ZEN, Alessandra Chaves	Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar	UCS
2014	SZTUTMAN, Tania	Ensino de História no primário: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960	USP
2014	JOÃO, David de Souza	Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna/SC	UDESC
2014	SILVA, Eliane de Jesus Araújo da	O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos	UFMA
2014	BANDOUK, Gabriel Luiz	Imagem e escrita: o livro didático de História para o ensino médio sob o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	MACKENZIE
2014	MENDONÇA, Ateniense Alves de	Representações da ditadura civil militar em livros didáticos de História: uma análise crítica do discurso	UNICAP
2014	EZEQUIEL, Erica Dal Poz	Rapsódia brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de História do Brasil (1970-1990)	USP
2014	BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro	Minas Gerais em jogos de escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais	UFMG
2014	BOURGUIGNON, Leonardo Nascimento	Quadros de ferro? Influências da historiografia na produção de livros didáticos de História Regional nos municípios capixabas de Anchieta e Piúma	UFES
2014	POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo	História para "ver" e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)	UFRN
2014	SANTOS, José Faustino de Almeida	O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto - SP	USP
2014	GOMES, Fábio Florenço	Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil	UFC
2014	SPINDOLA, Luisa da Silva Kaufman	O Contexto da Produção do Texto: a atuação dos professores formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	PUC/RJ
2015	KISHIMOTO, Raquel do Rocio	Passado, Presente e Futuro: as dimensões temporais da História no currículo escolar do ensino fundamental	UTP
2015	FONSECA, Bruna de Oliveira	Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: um olhar para a História do Brasil	UFMG

2015	MOMBELLI, Cecília Soares	A formação dos jovens cidadãos: a construção da disciplina escolar de História no Rio Grande do Sul na Primeira República	USP
2015	OLIVEIRA, Marcelo Toniolo de	A participação da classe operária na História brasileira do seu período de formação a 1945, nos conteúdos dos livros didáticos do Ensino Médio	UTP
2015	VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos	Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História	UFPR
2015	CARVALHO, Rayssa Andrade	Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História (1997-2014)	UFPB
2015	POCHMANN, Cristiano Antônio	Discursos e imagens da ideologia desenvolvimentista no ensino de História do Brasil durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984)	UNESC
2015	SANTOS, Paula Otero dos	Jango: uma quimera? Representações de João Goulart e de seu governo em livros didáticos de História e em cine-documentários brasileiros (1984-2013)	UNB
2015	WENDT, Wanessa Tag	A república nos livros didáticos de História da era Vargas (1938-1945)	PUC/RS
2015	BENEVIDES, Louredir Rodrigues	Os gêneros multimodais nos livros didáticos de História: um estudo crítico-dialógico	UFMT
2015	ZACHEU, Aline Aparecida Pereira	O livro didático e o ensino de História em uma escola pública situada no interior paulista	UNESP
2015	SILVA, Simeia de Oliveira Vaz	O ensino da História e da cultura afro-brasileira em Rondônia: a aplicação da lei nº 10.639/2003	PUC/RS
2015	SILVA NETA, Segismunda Sampaio da	História e Cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático- 2013	PUC/GO
2015	CASTRO, Laura Laís de Oliveira	Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008	UNESP
2015	AQUINO, Luciana Fernandes de	A independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000	UEL
2015	LOPES, Andréa	O conhecimento histórico no Ginásio de Santos (atual E.E. Canadá) durante a Era Vargas (1930-1945)	UNISANTOS
2016	THOMSON, Ana Beatriz Accorsi	Os paradidáticos no ensino de História: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina	UEL
2016	BERNARDELLI, Marília Alcântara	Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de História	UEL
2016	LUCIANO, Tiago Ricardo	Currículo e reprodução da desigualdade: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História	UNESP
2016	SANTOS, Sarah Resende dos	A História através dos mapas: análise da cartografia presente em livros didáticos e o diálogo entre Geografia e História	UNB
2016	FERRARI, Alice Rosa de Sena	A África e os africanos em livros didáticos de História: entre prescrições e realizações	UNIOESTE
2016	CELESTINO, Gabriela Santetti	Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	UFSC

2016	SOARES, Felipe Bronoski	O Ensino de História nos Colégios Militares: entre o livro didático e experiências de alunos e professores	UEPG
2016	MONTEIRO, Paolla Ungaretti	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD, 2015)	PUC/RS
2016	LOPEZ, Carol Colffield	O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas	USP
2016	AZEVEDO, Rosa Abaliac	Imagens da Shoah em livros didáticos do ensino fundamental II: uma análise multimodal	PUC/SP
2017	SOARES, Jandson Bernardo	Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)	UFRN
2017	ENGELA, Mario Alberto Gonçalves da Silva	A História africana e suas representações nos livros didáticos de uma escola pública de Botucatu	UNESP
2017	SAMPAIO, Jaqueline Santos	Encontros possíveis entre ensino de História, imagens e arte: uma análise do livro didático História em movimento (2014)	UFRGS
2017	NOBRE, Felipe Nunes	Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)	UFPEL
2017	FRANÇOSO, Fernanda Gomes	Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	UNESP
2017	TRINDADE, Mônica Porto Apenburg	O Estado Novo nos Livros Didáticos de História nas Coleções do PNLD 2015	UFS
2017	MOURA, Luyse Moraes	O passado em cliques: a Internet nos livros didáticos de História do PNLD 2004	UFS

Teses

Ano	Autor/Autora	Título	Instituição
2011	ALVES, Thamar Kalil de Campos	Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil	UFU
2011	RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral	Cultura histórica e História ensinada em Goiás (1846 - 1934)	UFG
2011	BUENO, João Batista Gonçalves	Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)	UNICAMP
2011	MOREIRA, Kênia Hilda	O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica	UNESP
2012	GOMES, João Carlos Amilíbia	As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial	UFRGS
2012	ARAÚJO, Cinthia Monteiro de	Por outras Histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de História	PUC/RJ
2012	SILVA, Alexandra Lima da	Escritas de viagem, escritas da História: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual	UERJ
2013	SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos	A significância do passado para professores de História	UFPR
2013	MORENO, Jean Carlos	Quem somos nós?: apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)	UNESP

2013	FERRARO, Juliana Ricarte	Entre textos e imagens: o compêndio de História do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)	USP
2013	PIROLA, André Luiz Bis	Lutas, leis e livros: professores de História na História do ensino no Espírito Santo (1850 - 1950)	PUC/SP
2014	ROZA, Luciano Magela	A História afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	UFMG
2014	SILVA, Marco Antônio	Formação continuada de professores de História no Programa Nacional do Livro Didático	UFMG
2015	RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos	Ensino de História e identidades: currículo e livro didático de História de Joaquim Silva	UNICAMP
2015	CONCEIÇÃO, Maria Telvira da	Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995	PUC/SP
2015	TOURINHO JÚNIOR, Washington	Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores do livro didático de História: uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012	UNESP
2015	CHAVES, Edilson Aparecido	A presença do livro didático de História em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo	UFPR
2015	CARIE, Nayara Silva de	Leituras de textos didáticos de História por estudantes do ensino fundamental	UFMG
2015	MURILO, Marcelo da Silva	A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares	USP
2016	OLIVEIRA, Almir Félix Batista de	O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015)	PUC/SP
2016	MOURA, Vagner Aparecido de	Discurso Pedagógico versus Identidade Cultural: Estudo Comparado entre Brasil e Angola	MACKENZIE
2016	MADEIRA, Thais Fernanda Leite	Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial	UFSCAR
2017	SILVA, Neide Cristina da	O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no ensino médio	UNINOVE
2017	MOURA, Ana Maria Garcia	O Manual do professor do livro didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014): a configuração de um modelo	UFS
2017	SALLES, André Mendes	O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de História de escolas da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai	UFPE

ANEXO III - Ficha de análise dos livros didáticos brasileiros e cubanos

Coleção	
Editora	
Autores	
Título do capítulo	
Subtítulos	
Imagens	
Referências teóricas	
Boxes	
Fontes históricas	
Abertura do capítulo	
Atividades	
Conceito do capítulo	
Conclusões	
Observações	